

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA



**Trabajo de Fin de Grado (TFG) Grado de Maestro en
Educación Primaria con Mención en Música:**

*El ApS musical en la Educación Primaria como forma de
adquirir competencias sociales y facilitar el aprendizaje de la
lengua castellana en personas refugiadas*

Autora: Mónica Gilarranz Vilches

Tutor académico: David Carabias Galindo

Curso 2019/2020

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología con un gran potencial de transformación social, y ha sido estudiado desde los años 80. Los conocimientos acerca de los beneficios de su aplicación en la Educación Primaria son escasos, debido a que normalmente es propuesto en Educación Superior y Universitaria. Por ello se pretende demostrar la eficacia del ApS en esta etapa, tomando como eje la música como facilitadora de la adquisición de competencias clave en los alumnos de Educación Primaria y, a su vez, del aprendizaje de la lengua castellana en las personas refugiadas. Los propios alumnos diseñan una propuesta de ApS en la asignatura de Educación Musical con el fin de ayudar a las personas refugiadas de Segovia a mejorar su situación personal. A través de un análisis riguroso de los resultados, se contrastan con el objetivo principal de este estudio, como es conocer la influencia del ApS musical en el aprendizaje de todos los grupos implicados, así como con objetivos más específicos, como comprobar la influencia de la música en este ApS o conseguir diseñar una propuesta modelo de ApS musical en la Educación Primaria.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, persona refugiada, Educación Musical, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Service-Learning (SL) is a methodology with great potential for social transformation, and has been studied since the 1980s. Knowledge about the benefits of its application in Primary Education is scarce, because it is usually proposed in Higher and University Education. The aim is to demonstrate the effectiveness of SL at this stage, focusing on music as a facilitator of the acquisition of key competences in primary school pupils and, in turn, the learning of the Spanish by refugees. The students themselves design a proposal of SL in the subject of Musical Education in order to help the refugees of Segovia to improve their personal situation. Through a rigorous analysis of the results, they are contrasted with the main objective of this study, such as to know the influence of the musical SL on the learning of all the groups involved, as well as with more specific objectives, like to check the influence of the music in this SL or to manage to design a model proposal of musical SL in Primary Education.

Keywords: Service-Learning, refugees, Musical Education, intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN	9
3.1 RELEVANCIA DEL ESTUDIO	9
3.2 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
4.1 EL APRENDIZAJE-SERVICIO O APS	12
4.2 LAS PERSONAS REFUGIADAS	18
4.3 LA MÚSICA COMO FACILITADORA DEL APRENDIZAJE	20
5. METODOLOGÍA	23
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
6.1 INTRODUCCIÓN	26
6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA	27
6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	30
6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES	32
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	40
8. CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. APRENDIZAJES DEL APS EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	14
TABLA 2. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA CASTELLANA.....	31
TABLA 3. TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES.....	33
TABLA 4. FRECUENCIAS DE LOS DATOS, FASE PRE-SESIONES.....	42
TABLA 5. FRECUENCIAS DE LOS DATOS, FASE POST-SESIONES.....	43
TABLA 6. FRECUENCIA DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS PERSONAS REFUGIADAS.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretende exponer una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS) musical que facilite la adquisición de competencias clave en los alumnos de Educación Primaria y, a su vez, suponga un beneficio en el aprendizaje de la lengua castellana en las personas refugiadas. Se pretende extraer con ello un análisis riguroso de los resultados que dé respuesta al objetivo principal de este estudio, como es conocer la influencia del ApS en todos los grupos implicados, así como atender a objetivos más específicos como comprobar la influencia de la música en este ApS o conseguir diseñar una propuesta modelo de ApS musical en la Educación Primaria.

Una vez expuestos los objetivos que se pretenden conseguir con esta propuesta, se procede a justificar la elección que ha llevado a desarrollarla. El ApS es sin duda un recurso que puede aplicarse de manera errada, en tanto que no sirva como un aprendizaje, sino como un “castigo” o una obligación para el alumno. No estamos hablando de un servicio comunitario, sino de un proyecto educativo en que los grupos participantes obtienen unos beneficios derivados de la intervención y los aprendizajes generados. Debe tenerse en cuenta una planificación previa a la intervención, minuciosa y atenta, en la que se busque acrecentar el bienestar de los participantes.

La fundamentación teórica pretende informar acerca de los temas fundamentales que se tratan en este proyecto, así como relacionar las diferentes áreas que se desarrollan. En primer lugar, la comprensión del concepto de ApS, sobre el cual no hay un consenso entre los expertos. Se trata el uso del ApS en el aula de Educación Primaria dirigido a afianzar la adquisición de competencias clave, como método para la adquisición de valores y aptitudes sociales. El área en la que se aplica es la educación musical, que gracias a su carácter transversal permite el aprendizaje del castellano como lengua extranjera a través de ella. Finalmente, se trata la situación actual de los refugiados para facilitar la comprensión de su situación así como de sus necesidades de adaptación en el lugar de acogida.

Tras exponer las bases teóricas que enmarcan esta propuesta, se desarrollan brevemente los métodos de investigación que se han elegido junto con una breve justificación de su uso. Este estudio de campo se estructura sobre una metodología mixta, que entremezcla técnicas cuantitativas y cualitativas, como más peso en esta última.

Se procede a desarrollar la propuesta de intervención, dirigida a que los alumnos, a través de la asignatura de Educación Musical, lleven a cabo un proyecto de ApS dirigido a ayudar a las personas refugiadas en la práctica del castellano. Se explican los contenidos y criterios de evaluación, así como los objetivos académicos que se pretenden conseguir con las actividades diseñadas junto con los alumnos. La metodología de las sesiones es el propio ApS, que unifica todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que en esta propuesta se presenta.

En el apartado de análisis se exponen todos los datos recogidos a través de los instrumentos metodológicos de los cuestionarios y el diario de campo, así como el análisis comparativo entre los cuestionarios y las evidencias obtenidas de la observación directa. Finalizamos con las conclusiones, con las que se pretende dar respuesta a los objetivos planteados previamente al diseño de intervención, y poder ofrecer una visión positiva del uso del ApS musical.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

- Conocer la influencia del proyecto de ApS musical con personas refugiadas en el aprendizaje de la asignatura de Educación Musical de los alumnos de Educación Primaria, y en el aprendizaje de la lengua y cultura españolas en el colectivo de personas refugiadas.

Objetivos específicos

- Analizar la eficacia del ApS musical como metodología que facilita la adquisición de las competencias sociales en la Educación Primaria.
- Demostrar que la música es un elemento interdisciplinar y transversal que facilita la adquisición de competencias y el aprendizaje significativo de otros contenidos.
- Proponer un diseño de propuesta de ApS musical en Educación Primaria basado en el proceso enseñanza-aprendizaje bidireccional entre ambos grupos, que sirva como guía para futuras propuestas de ApS de este tipo.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1 RELEVANCIA DEL ESTUDIO

El proyecto que aquí se presenta pretende dar respuesta a la necesidad de una educación basada en valores que permita a los alumnos llegar a ser ciudadanos competentes en habilidades sociales, respetuosos con la diversidad social e implicados en paliar las desigualdades sociales de su entorno cercano en la medida de lo posible. Lo que se pretende es fomentar actitudes críticas y reflexivas en los alumnos, que les permita tener inquietudes acerca del mundo que les rodea y juzgar las situaciones sociales de una forma ética.

La metodología elegida, el Aprendizaje-Servicio, nos permite llevar a cabo proyectos para la adquisición de este tipo de aprendizajes, principalmente basados en la Competencia Social y Cívica. En la actualidad su uso no está muy extendido en la actividad habitual de las aulas, y por ello quiere demostrarse aquí que es un recurso accesible que puede adaptarse a cada contexto. La relación entre aprendizaje y servicio demuestra que los alumnos pueden actuar, aunque aún se encuentren en la Educación Primaria, a la hora de mejorar el bienestar del entorno social más cercano mientras ellos mismos extraen unos aprendizajes del proceso.

La elección de la música como eje de este TFG está íntimamente ligada a mi formación en estudios superiores de música y en la mención del Grado de Primaria con Mención en Música. Al sentirme más segura en este ámbito, me siento más preparada para desarrollar prácticas musicales de calidad para la Educación Primaria. Además, se ha elegido la música por su potencial como elemento transversal y facilitador del aprendizaje, además de aportar un carácter activo y participativo a las actividades que forma la propuesta de intervención. El grupo al que se ofrece el servicio, es un grupo de personas refugiadas de Segovia que acuden a la asociación Accem para recibir apoyo en todas las gestiones que deben realizar en el país de acogida, en las que es esencial un dominio básico del idioma. La música es una expresión artística común entre todos los

territorios del planeta, que nos ha acompañado a lo largo de toda nuestra historia evolutiva, y que ha servido como medio de comunicación entre sociedades con diferentes culturas e idiomas. Tomando este concepto como base, se cree adecuado tomar la música como elemento que facilite a las personas refugiadas la adquisición del castellano como lengua extranjera.

Por último, se ha tenido en cuenta el nivel competencial de los alumnos en el área de música para ser capaces de aplicar actividades musicales como medio para enseñar contenidos de otra área, de ahí que la elección del curso escolar que lleva a cabo el servicio sea el último de la etapa.

3.2 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

En este apartado se procederá a relacionar la elección del tema del presente TFG con el desarrollo de las competencias propias del título de Grado en Maestro de Educación Primaria y de la Mención de Educación Musical, presentes en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias, y el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio* que lo modifica. De la siguiente manera:

- Los *conocimientos en el área de estudio, la Educación*, se reflejan a lo largo de toda esta investigación en el uso de la terminología y las estrategias para desarrollar una programación didáctica, así como en el entendimiento del sistema legislativo que rige el currículo de la Educación Primaria necesario para ello.
- La *aplicación de los conocimientos con vocación en la práctica profesional* se ha tenido en cuenta en todo el proceso de diseño y práctica de la propuesta de intervención, donde ha sido necesarios competencias propias de la enseñanza como la coordinación y cooperación de los grupos participantes, así como la argumentación y defensa del proyecto ante los organismos implicados.
- La *capacidad de reunir datos esenciales para emitir juicios de valor* se desarrolla a través de la elección de técnicas de recogida de datos y evaluación de los resultados pertinentes para extraer las conclusiones finales de la investigación.

- La *transmisión de ideas, información, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado*, ha sido necesaria para la comunicación de todos los elementos del proceso con los responsables de Accem y del Ayuntamiento de Segovia, así como con los docentes encargados de ambos grupos y los participantes de este proyecto.
- El *haber desarrollado habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios superiores*, queda demostrado de tal forma que planeo seguir con mis estudios el próximo curso, orientándolos hacia la investigación e innovación educativa, así como a la adquisición de conocimientos más especializados relacionados con la música.
- El *desarrollo de un compromiso ético con la profesión* se plasma a través de la propia metodología utilizada, que pretende generar actitudes en los alumnos de integración social y valores de solidaridad y respeto hacia las personas refugiadas y su situación.
- La *comprensión del papel que desempeña la música en la sociedad justifica la elección del área de música* a través del cual se desarrolla este ApS, así como de los contenidos específicos que se trabajan de la materia.
- El *poder transformar el saber musical en saber enseñar*, utilizando el carácter transversal de la música para la enseñanza del castellano como lengua extranjera a través de la metodología del ApS.
- El *comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes*, a través de la relación creada entre el ApS y la música como elementos de transformación social.
- El *gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística*, se refleja en la puesta en práctica, así como en el diseño que exige conocer el currículo escolar de esta área, el manejo de recursos artísticos y la evaluación de la adquisición de competencias básicas de los participantes.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 EL APRENDIZAJE-SERVICIO O APS

4.1.1 Conceptualización

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología activa basada en aprendizajes experienciales por parte de estudiantes, que suplen una necesidad de un colectivo o del entorno cercano, siempre con el objetivo de ayudar a las personas que lo necesitan. En una primera instancia, es necesario recalcar que no se trata de un voluntariado, sino de un proyecto educativo socialmente transformador, que busca el beneficio tanto del receptor del servicio como de los estudiantes que lo llevan a cabo (Sigmon, 1979), los cuales pueden llegar a alcanzar conocimientos y actitudes que serían más difíciles de adquirir en otro contexto educativo.

En la misma línea, Aramburuzabala (2013) señala los beneficios que aporta esta metodología en los distintos ámbitos que puede tratar un proyecto de ApS, así como en el entorno próximo del alumnado que lo lleva a cabo. Afirma que:

Esta poderosa herramienta de aprendizaje y de transformación social permite que los estudiantes aprendan mientras actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida. (p.6)

De esta forma, hoy en día se concibe el Aprendizaje-Servicio como una amplia gama de servicios comunitarios, voluntariados y proyectos de educación experiencial, que, por un lado, centran el aprendizaje en los estudiantes que llevan a cabo la acción, trabajando contenidos y actitudes propias de la enseñanza, y, por otro, en los beneficios aportados a ambos grupos participantes, alumnos y receptores del servicio.

El carácter innovador de esta metodología, por tanto, no reside en los elementos que la conforman, que son comunes y conocidos por la mayoría social, como el servicio voluntario a la comunidad, o la transmisión de conocimientos y valores sociales que se trabajan desde las escuelas (Gómez, Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Al tratarse de un método que permite relacionar tantos elementos pedagógicos y sociales como se

propongan, siempre de manera objetiva y práctica, cada proyecto que plantea su implementación evoluciona en una propuesta multidisciplinar con un desarrollo único bastante complejo.

Se utilizan elementos cercanos y conocidos en los que el grupo de alumnos son competentes para llevar a cabo una acción social, que deriva en una propuesta totalmente original. Este es el motivo principal por el que se afirma que se trata de una metodología novedosa, ya que cada propuesta de ApS es distinta a cualquier otra y se adapta en gran medida al contexto social en el que se implementa.

Como se puede observar, son múltiples las variables que condicionan la esencia del propio ApS, y es por ello por lo que resulta difícil llegar a una definición única sobre esta metodología. En consecuencia, es necesario acordar unos puntos teóricos comunes que definan, en la mayoría de casos, a este tipo de intervención educativa, teniendo en cuenta los factores que pueden variar a la hora de adaptarla al contexto concreto en el que se aplique.

A modo de resumen y para concretar la definición del ApS, Puig et al. (2007) proponen una guía sobre los aspectos que recoge el significado de esta metodología, que se ha modificado teniendo en cuenta aspectos comentados anteriormente, y se resume en los siguientes puntos:

- Aplicable en la educación formal y no formal, así como en todas las etapas educativas. Dependiendo del nivel de impacto que se tome como objetivo y del contexto, varían la elección de metodologías complementarias, temporalización, contenidos y competencias que se quieren lograr.
- El servicio da respuesta a una necesidad real del entorno, ya sea a un grupo de personas, a un espacio de la ciudad, o a una propuesta de reivindicación ante una injusticia social.
- La metodología desarrolla de manera organizada y sistemática procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, como contenidos y competencias aplicables, siempre a través de un contacto directo con la realidad en la que se interviene.

- Para su desarrollo, requiere el trabajo coordinado entre todos los miembros de las instituciones educativas que lo llevan a cabo y las entidades sociales que facilitan la intervención en el entorno.

4.1.2 Adquisición de competencias, valores y etapas en la implementación

Es relevante para esta propuesta tener en cuenta el potencial que ofrece el uso del ApS como metodología en la adquisición de valores y competencias de ámbito social. Aporta un contenido de Justicia Social en beneficio del desarrollo de todas las potencialidades de alumnado, que es al fin y al cabo el fin último de la educación. Según Aramburuzabala (2013) “los proyectos de ApS con un enfoque de Justicia Social desarrollan debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades” (p.7), por lo que no debemos olvidar que la línea de este proyecto tenga un carácter transformador en la conciencia social de los alumnos, y esté basado en la adquisición de los valores necesarios para el bienestar personal y del entorno.

Las competencias que se adquieren durante el ApS tienen un fuerte componente social, a la vez que influye en el desarrollo de las Competencias Intrapersonales e Interpersonales a través de la reflexión generada de situaciones significativas ocurridas durante la intervención del servicio en la comunidad designada. Conozcamos de manera más detallada los aprendizajes competenciales derivados del ApS necesarios para una futura ciudadanía responsable (Tabla 1).

Tabla 1. *Aprendizajes del APS en relación a las competencias básicas*

Competencias personales	Competencias interpersonales	Competencias pensamiento crítico	Competencias para la realización proyectos	Competencias para la ciudadanía	Competencias profesionales
Personalidad madura, autónoma/ responsable	Saber y poder convivir	Complejidad y mejora sociedad	Puesta en práctica proyectos	Ciudadanos activos y solidarios	Preparación para el mundo del trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento y autoestima. • Autonomía. • Compromiso, responsabilidad. • Esfuerzo, constancia. • Eficacia personal, empoderamiento. • Liderazgo. • Tolerancia a la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. • Perspectiva social. • Empatía. • Diálogo. • Resolución conflictos. • Sentimiento de pertenencia a la comunidad. • Prosocialidad. • Hábitos de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad y motivación. • Comprensión de problemas complejos. • Análisis y síntesis. • Apertura a otras ideas. • Juicio reflexivo. • Superación de prejuicios. • Toma de decisiones. • Conexión, aprendizaje y experiencia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginación y creatividad. • Iniciativa. • Implicación. • Trabajo en equipo. • Búsqueda de alternativas. • Reflexión sobre el proceso. • Difusión de proyectos. • Transferencia de ideas y proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de los problemas. • Conocimiento del contexto. • Participación. • Compromiso hacia la comunidad. • Aficiones y capacidades al servicio de los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia. • Igualdad, justicia social y cambio. • Conciencia de opciones vocacionales. • Habilidades propias de la acción de servicio. • Preparación para mundo del trabajo. • Comprensión de la ética del trabajo.

Fuente: tomado de Cerezuelo, s.f, p.12.

La implementación de un proyecto de ApS debe cumplir una serie de premisas que aseguren la calidad educativa de la metodología. Basándonos en las premisas de Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries (2015), se proponen a continuación los objetivos que facilitan el diseño del proyecto y su correcta aplicación:

- Generar aprendizajes significativos en la que el ApS tenga una base curricular.
- Aportar un servicio de calidad que favorezca al desarrollo de las comunidades por medio de los estudiantes.
- Potenciar en los estudiantes el desarrollo de las competencias de ámbito social basadas en la educación en valores

A la hora de diseñar una propuesta de ApS deben tenerse claras estas tres dimensiones, ya que existen muchas variables que intervienen en el resultado de la propuesta. La estructura del servicio debe asegurar un aprendizaje académico de los alumnos, a través de una actividad que sea a su vez un servicio de calidad y pensado para aportar mejoras concretas al contexto específico al que se aplica.

4.1.3 ApS en la Educación Primaria

Esta metodología es aplicable a todas las etapas educativas, de carácter formal o no formal; sin embargo, no se han llevado a cabo apenas experiencias de ApS en Educación Primaria: es más habitual encontrar este tipo de proyectos en la Educación Superior Universitaria en la formación del profesorado. La etapa escolar no condiciona la calidad del servicio, ya que la adaptabilidad de la propia metodología facilita que se generen aprendizajes en todas ellas, específicos de cada contexto. Como justificación de este concepto, Tapia (2010) afirma que

Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. (p.26)

Tomando como referencia estas palabras, podemos extraer que el ApS en la etapa de Educación Primaria ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y saberes fundamentales más amplios respecto de los que puede adquirir en la escuela como espacio social. Según Odria (2007), el ApS “abre a otras posibilidades educativas provenientes del entorno próximo a la escuela y permite dar a conocer a sus alumnos una realidad más amplia que supera la actividad cotidiana que tiene lugar dentro de los muros del recinto escolar” (p.628). Así mismo, la participación en el ApS se concibe como un proceso multidireccional, en el que confluyen múltiples aprendizajes que permiten a los alumnos desarrollar todo tipo de habilidades (Paredes, 2018) u actitudes basadas en los valores y la implicación ciudadana. Esto puede encaminar el futuro bienestar en las relaciones del alumno con su entorno.

Como aspecto relevante del ApS, los procesos necesarios para estructurar un proyecto de tal índole pasan por el diseño, la puesta en práctica, toma de decisiones en grupo, resolución de problemas, presentación en público, lo que puede favorecer que los alumnos se sientan útiles y reconocidos a edades tempranas y que esto derive en un importante aumento de la autoestima, previniendo casos de fracaso escolar y problemas de desarrollo emocional (Gallardo, 2017).

Todos los procesos de diseño del ApS en esta etapa, según Paredes (2015) “requieren de la adaptación de la programación curricular de aula para establecer un viaje de ida y vuelta entre los aprendizajes curriculares y las actividades que estructuran el servicio a la comunidad” (p.271). Es por ello que deben tener claros los objetivos que pretenden alzarse para cada uno de los grupos participantes, para que así a la vez que se ofrece el servicio, se tenga en cuenta el aprendizaje curricular de los contenidos, la adquisición de las competencias a través de ellos. Si se presenta el caso concreto en que las personas que reciben el servicio, también adquieren unos aprendizajes académicos, como en la propuesta del presente TFG, deben integrarse junto con los intereses de los alumnos en pos de generar unas actividades que sirvan como medio común para ambos.

4.1.4 El ApS y la música

La decisión de tomar la música como eje unificador de todos los elementos que conforman esta propuesta de ApS se debe, en su mayoría, a su carácter integrador y facilitador del aprendizaje. En base a la investigación de Cortón, Monreal, Acebes y Carabias (2019) podemos afirmar que la música es un elemento dinamizador en el momento en el que se ofrece el servicio, sirviendo a su vez de elemento de comunicación social entre los participantes del proceso.

A su vez, la música tiene un carácter transversal que permite incidir directamente en el desarrollo de la Competencia Social y Cívica que, casualmente, también se ve potenciada por el propio Aprendizaje-Servicio, por lo que contamos con dos elementos con un gran potencial multidisciplinar. Partiendo de este concepto, según constatan Gillanders, Torres y Pérez (2018) en su estudio, el ApS consiguió que los alumnos de grado mostraran más interés por la materia, afianzaran sus conocimientos y afirmaran ser más conscientes de los beneficios que aporta la música al desarrollo integral del alumno.

En un proyecto bien articulado donde confluyen la música y el ApS, los alumnos ponen en práctica los conocimientos musicales adquiridos en el aula y los transforman para trasladarlos a la sociedad (Barrenechea, 2018), de forma que las actividades musicales suplen, además, las necesidades del colectivo que recibe el servicio.

4.2 LAS PERSONAS REFUGIADAS

4.2.1 Contextualización

Ya que los receptores del servicio que se presenta en este TFG pertenecen al colectivo de personas refugiadas, creo de vital importancia definir unos términos que amplíen nuestros conocimientos acerca su situación. En primer lugar, son varias las propuestas dadas para definir a una persona refugiada. El texto consolidado del BOE (1978) presenta el concepto de refugiado que se acordó en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, en Ginebra en 1951, el cual define refugiado de la siguiente forma:

Como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1 de enero de 1951 y debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera .del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él. (p.3)

Para ampliar un poco más la implicación de la propia calificación de refugiado, podemos definir este concepto según Morgades (2016):

La voz “refugiado” designa a una persona que se encuentra fuera de su país de origen y que, por motivos relacionados con un temor bien fundado de ser sometido a sufrimientos graves contrarios a los derechos humanos (riesgo para la vida, la libertad o la seguridad), no puede (o no quiere) volver a él y se encuentra en necesidad de protección internacional. “Refugiado”, por tanto, designa a una persona que busca o se beneficia de una protección de sustitución de aquella que, en circunstancias normales, los Estados brindan a sus nacionales. (p.232)

Se da por supuesto que las personas que piden asilo o se refugian en un país ajeno al suyo propio, en relación con su nacionalidad, no lo hacen por el simple hecho de querer hacerlo, como aquel que decide hacer turismo, sino que se ven obligadas a abandonar su situación personal por motivos ajenos a sí mismas, como pueden ser conflictos bélicos,

crisis políticas o por consecuencias judiciales de su propio país natal. Por ello es necesario explicar la situación de vulnerabilidad de las personas refugiadas y, desde un punto de vista educativo, acercar esta realidad al aula de manera progresiva, comenzando con la realidad del núcleo de población en el que nos encontremos. Angelidou (2018) propone que:

Las características que tienen en común los migrantes, independientemente de sus nacionalidades, es que viven y trabajan en un país extranjero, distinto de sus países natales. Por lo cual esas personas tienen que acostumbrarse a una sociedad distinta de la suya, con un idioma extranjero y en un ámbito donde, muy a menudo, no se respetan sus derechos. Además, con mucha frecuencia, se realizan abusos graves y explotación, tanto hacia hombre como a mujeres y niños, llegando a ser víctimas del racismo, islamofobia, discriminación y xenofobia, en la sociedad, en el ámbito laboral, escolar, la salud, seguridad social, etc. (p.42)

Teniendo en cuenta lo anterior, sería reseñable que, desde la Educación Primaria, pudiesen llegar a evitarse situaciones de exclusiones sociales por cualquier razón y de cualquier tipo, y conseguir con el ApS llegar a crear una sociedad más justa con los demás y que no sea medrosa para enfrentar los problemas sociales, en concreto el de los refugiados.

4.2.2 Experiencias de ApS con personas refugiadas

En el contexto educativo español, se han desarrollado en los últimos años algunas propuestas de ApS dirigidas personas refugiadas del país. En un proyecto de ApS para Educación Secundaria dirigido a las personas refugiadas en Gijón, Villaverde (2017) expone que, en este contexto:

Se planteó la necesidad de que el alumnado se concienciara, y que contribuyeran a concienciar a otras personas de su comunidad socioeducativa, de la responsabilidad ética colectiva que entraña formar parte de una humanidad común, en donde el límite ético es el sufrimiento humano. (p.1679)

En este caso el servicio que se ofreció fue de carácter indirecto, sin un contacto con las personas refugiadas del entorno cercano, de forma que se llevaron a cabo actividades dirigidas a la divulgación de información sobre la situación desfavorecida de este colectivo, con intención de concienciar a la sociedad. De igual manera, son los propios alumnos los que diseñan el proyecto, en el que se analizan las necesidades más imperiosas de las personas refugiadas y se plantean acciones que tengan un impacto en beneficio de su bienestar.

En otro estudio llevado a cabo con alumnos de la Facultad de Medicina de Alcalá (Sandín, 2019), se contemplan los beneficios del ApS en la formación de educación superior en relación a las competencias con el título. En este contexto, el servicio se base en contactar con ONG para realizar una campaña informativa en los espacios universitarios sobre la función de estas organizaciones, así como de las situaciones de los colectivos a los que atienden.

Para una última puntualización de este tema, gran parte de las investigaciones basadas en el ApS y dirigidas a colectivos desfavorecidos, tienen como objetivo el alcance mediático en contextos de estabilidad social, una labor muy relevante para impulsar las donaciones y los voluntariados. Surge por ello la necesidad de proyecto de ApS de intervención directa, en los que sean los propios alumnos los que intervengan en la situación de forma que se genere un mayor impacto en su formación ética y social, como puede observarse en el proyecto de ApS en Ghana (Parejo y Cortón, 2014).

4.3 LA MÚSICA COMO FACILITADORA DEL APRENDIZAJE

4.3.1 La Música y la adquisición de Competencias Clave

La importancia de programar teniendo en cuenta las competencias clave es una evidencia en la actualidad educativa. En la ORDEN/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, las competencias clave se definen como:

Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». (MECD, 2015, p.6986)

Es relevante destacar que las programaciones didácticas que se desarrollen bajo este contexto educativo y la vigente Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), deben tener como principal objetivo potenciar la adquisición de todas las competencias clave que se recogen en el *Artículo 2* de dicha orden: *comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.*

Por ello, es imprescindible en este caso relacionar el área de música con las competencias clave, teniendo más relevancia el desarrollo de la competencia Social y Cívica que aporta el ApS. Esta conexión es posible gracias al carácter transversal de la música y a su función como facilitadora del aprendizaje. La relación directa con otras áreas, como por ejemplo la lingüística, permite desarrollar contenidos multidisciplinares a través de los cuales se adquieren las habilidades básicas.

Giráldez (2007) relaciona de manera concisa cada una de las competencias junto con los aspectos o recursos de área de música que permiten su adquisición. En el ámbito que nos compete, algunos de los elementos que se relacionan entre la música y una de las competencias que en este caso más se potencia con esta propuesta, la *competencia social y cívica*, son expuestos por la autora de la siguiente manera:

Muchas de las actividades que se realizan en el aula de música exigen la cooperación y la coordinación de todos los miembros del grupo. Entre ellas, cabe mencionar el canto colectivo, la danza o la interpretación instrumental, en las que el alumno aprenderá a escuchar y a ser escuchado, a esperar turno para actuar, a respetar opiniones, etcétera. Sin embargo, hay otras que podrían potenciar el desarrollo de esta competencia. Nos referimos concretamente a la composición colectiva, la elaboración de trabajos en grupo, la programación de conciertos y otras actividades en el contexto del aula. (p.54)

4.3.2 La enseñanza del idioma a través de la música

En este caso, las actividades musicales programadas por los alumnos que llevan a cabo el servicio, que tienen como objetivos desarrollar contenidos curriculares de la asignatura de Educación Musical, han propiciado de una manera muy natural el incluir dentro de ellas contenidos lingüísticos del castellano para las personas refugiadas. Gran parte de la música siempre ha tenido un carácter vocal, en el que se hace uso de estructuras lingüísticas, compartiendo entre sí características como la melodía, el ritmo y las frases. De igual manera, en la educación siguen impartándose como disciplinas desconectadas una de la otra. Según Cristóbal y Villanueva (2015):

Las razones que arguyen los expertos para defender el potencial didáctico de la música son múltiples y de carácter muy diverso. Algunas de estas razones son de índole comunicativo, tanto porque permiten trabajar al mismo tiempo las distintas destrezas orales, auditivas y escritas [...] Otras son de índole lingüística, porque además de ofrecer una amplia gama de registros y estilos, las canciones suelen utilizar estructuras simples y repetidas, lo que permite trabajar de forma selectiva distintos aspectos gramaticales, sintácticos, léxicos y prosódicos (tales como el acento, los tonos y la entonación) de una forma integral. (p.141)

Esta estrecha relación entre ambas áreas permite en este proyecto trabajar los contenidos curriculares de ambas etapas y áreas, como son la Educación Musical y la lengua castellana como idioma extranjero. Esto demuestra cómo el ApS es una estrategia que permite integrar cuantos objetivos sean necesarios a través de una acción común.

5. METODOLOGÍA

Preferentemente se ha enfocado esta investigación desde un paradigma mixto, basado en el análisis de datos cualitativos en su mayor parte, y en el de los datos cuantitativos derivados de los cuestionarios realizados a los participantes. Según Pole (2009):

La investigación con metodologías mixtas utiliza la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en los métodos que forman parte del estudio. Estos estudios poseen procedimientos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos (por ejemplo, una entrevista y un test score) o métodos mixtos de investigación (por ejemplo, una etnografía y un experimento). (p.39)

La razón de esta elección es debida a que este método es utilizado de manera recurrente en investigación educativa, debido a la necesidad de dar respuesta a problemas que el método cuantitativo no permite, como descripciones del aula u observaciones, y que el método cualitativo no permite objetivar, como puede resultar en esta investigación. El análisis de los resultados se realiza a través de un enfoque interpretativo de los datos recogidos a través del diario del campo, que recoge detalladamente el progreso junto archivos digitales como evidencia, así como de la comparación de forma cuantitativa de los resultados de las frecuencias obtenidas en los cuestionarios previos y posteriores a la intervención.

Podría definirse esta investigación como un estudio de campo, que pretende describir los procesos y resultados de un grupo en concreto en términos de estructura social. Festinger y Katz (1992) explican que:

En el estudio de campo se intenta observar y medir los procesos sociales en desarrollo de manera más directa, [...] intenta observar la interacción social o investigar detenidamente las percepciones y actitudes recíprocas de las personas que desempeñan roles independientes. De esta manera, el estudio proporcionará una imagen más detallada y más natural de las interrelaciones del grupo. (p. 68)

Por tanto, este estudio se ha desarrollado en tres fases: la primera de ellas es la documental, en la que se han consultado a través de distintas bases de datos fuentes principalmente secundarias, aunque se ha tomado como fuentes primarias a autores relevantes en el área de educación y del ApS, como forma de contrastar los datos obtenidos de artículos de investigación y propuestas educativas relacionadas con el tema que nos concierne; la segunda ha sido una fase exploratoria en la que se ha diseñado, a partir de la fundamentación teórica, una propuesta de ApS a través de la cual se intentan obtener datos sobre el efecto de su implementación; la tercera y última ha consistido en un proceso analítico de los resultados a través de las herramientas que serán descritas a continuación.

Desde el punto de vista cualitativo, a través de la observación se ha elaborado un diario en el que se recoge de manera descriptiva los hechos acontecidos durante las sesiones. Existen múltiples definiciones y aplicaciones de esta técnica de documentación: “diarios, diarios de clase, historias de aula, registro de incidencias, observaciones de clase, etc” (Zabalza, 1991, p. 2). Este tipo de diario educativo, en el que se recoge información derivada de procesos educativos, es definido por Fernández y Roldán (2012) como diario pedagógico, por el que

Se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros” (p.121).

En este caso, la propuesta de intervención funciona como herramienta que permite la observación, la cual es plasmada en el diario posteriormente de forma descriptiva junto con aportaciones personales del investigador.

Desde el enfoque cuantitativo, se han planteado dos cuestionarios evaluativos con carácter numérico. El primero, dirigido a los alumnos que llevan a cabo el servicio, está basado en una escala de tipo Likert ya que, según Blanco y Alvarado (2005) “es una excelente opción para la medición de variables siguiendo el enfoque cuantitativo, particularmente para medir actitudes en estudios de tipo extensivos” (p.539). La variable que vamos a medir es, precisamente, si se ha producido un cambio en las actitudes sociales y cívicas en los alumnos tras el ApS, realizando el mismo cuestionario pre y post-sesión, por lo que el uso de este tipo es adecuado para esta investigación.

El cuestionario dirigido al otro grupo participante, las personas refugiadas, se realiza tras la participación en las sesiones, para así comprobar si la música como eje principal de las actividades ha contribuido a su aprendizaje, y si ha mejorado su bienestar durante el proceso.

En este estudio no se pretende analizar la eficacia del diseño de la propuesta de intervención que se desarrolla a continuación, ya que ha sido programada en colaboración con los alumnos para trabajar contenidos del castellano como lengua extranjera. El análisis principal que se hace con las metodologías anteriormente expuestas está dirigido a extraer conclusiones del ApS como método de adquisición de competencias a través de la música, así como de la eficacia del diseño bilateral de los contenidos.

En conclusión, se ha llevado a cabo un seguimiento en el diario de campo desde el momento de contacto con las organizaciones implicadas. Por otro lado, se han llevado a cabo un cuestionario pre y post puesta de intervención a 14 alumnos que ofrecen el servicio para observar la eficacia del ApS así como la adquisición de competencias sociales, y un cuestionario de evaluación de las sesiones a seis de las personas refugiadas que acudieron a la última de las sesiones para conocer el potencial del ApS musical en la adquisición de contenidos de lengua castellana.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta de intervención que se plantea toma como base el desarrollo de competencias y contenidos curriculares través del ApS. En nuestro caso concreto, el proyecto presenta dos vías de aprendizaje: por un lado, los contenidos de Educación Musical de Educación Primaria y, por otro, las habilidades lingüísticas en la enseñanza del castellano como lengua extranjera. La propia metodología y el carácter transversal de la música permiten conjugar las dos áreas en unas actividades concretas en las que se solapan los contenidos.

La metodología del ApS demanda un proceso previo a la puesta en práctica, de modo que se analice el contexto en el que se lleva a cabo y se diseñe acorde a los resultados obtenidos. Esto tiene una gran importancia a la hora de implicar a los alumnos en el proceso, ya que forman parte de la personalización de las actividades. Por todo ello ha sido necesario un procedimiento previo en el que todos los grupos participantes mostraran sus fortalezas a la hora de ofrecer un servicio, y las necesidades del grupo que las recibe. Es relevante una investigación previa en la que se contacte con diferentes organismos que se encuentren en el entorno cercano de los alumnos, para así conocer su situación y de qué manera se puede aportar un beneficio al grupo social en cuestión.

En este contexto se contactó con varias ONG y asociaciones de enfermedades como el cáncer o las esclerosis múltiple, para finalmente concretar una reunión con la asociación Accem para personas refugiadas de Segovia. Se concretó que la mayor ayuda sería tomar este proyecto como una práctica del castellano para las personas refugiadas, por lo que se concretaron los objetivos a conseguir en la propuesta. De esta forma, a la hora de que los alumnos diseñaran las actividades, se tendrían claros los contenidos a trabajar. En consecuencia, este proyecto posee un carácter transversal e interdisciplinar al trabajarse las competencias clave, contenidos musicales y habilidades lingüísticas.

A modo de resumen, en esta propuesta se entrelazan dos vías de aprendizaje bien diferenciadas: una dirigida a los alumnos de lengua castellana de Accem, y otra a los

alumnos de Primaria. Las actividades se han programado con la supervisión de los maestros responsables, y tienen en cuenta el aprendizaje del castellano de las personas refugiadas a través de contenidos musicales. El nivel de lenguaje utilizado, al ser el más básico de los reflejados en el *Artículo 1 del Real Decreto 1137/2002, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)»* (Ministerio de la Presidencia, 2002), el A2, es fácilmente transmisible por parte de los alumnos de Educación Primaria. La otra vía trata desarrollar las competencias clave relacionados con el ámbito social y cívico en los alumnos de 6º de Primaria, a través de sus conocimientos ya afianzados anteriormente de la asignatura de Educación Musical y la propia acción que conlleva el Aprendizaje-Servicio.

6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA

Esta propuesta puede ser tomada como base para futuros diseño de ApS dirigidos a Educación Primaria, y el servicio ofrecido se adaptará al entorno de los propios alumnos. En este caso, los alumnos participantes pertenecen al CEIP *San José*, que se encuentra en el barrio con el mismo nombre de la capital de Segovia. Este centro se caracteriza por la gran diversidad de las aulas, así como de los diferentes niveles socioeconómicos de las familias. Participa una de las dos líneas de 6º de Primaria por decisión del propio centro, que consta de 14 alumnos. La pluralidad cultural que caracteriza el centro propicia un ambiente educativo que predispone a los alumnos a ser más tolerantes y empáticos con las personas refugiadas a las que se ofrece el servicio.

Según datos ofrecidos por la asociación de Accem en Segovia, el número de refugiados en la ciudad es de 33, y provienen principalmente de la zona de Sudamérica, el Norte de África y el Noreste Asiático. Su permanencia en la ciudad depende directamente de su situación laboral, por lo que uno de los objetivos principales de este proyecto es tratar vocabulario relacionado con las conversaciones cotidianas en comercios y entrevistas de trabajo.

La identidad de las personas refugiadas que participan en este proyecto es confidencial debido a la delicada situación en la que se encuentra alguno de ellos como refugiados políticos. La única información que podemos ofrecer es que comienzan el

proyecto seis personas provenientes de Siria, Rusia, Bulgaria, Moldavia y Ghana, en total dos mujeres y cuatro hombres de diferentes edades. La persona responsable de Accem que acude a las sesiones como responsable es el docente que se encarga de impartir las clases de castellano como lengua extranjera en la sede de la asociación, todos los días de lunes a viernes.

6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El diseño de esta propuesta se estructura en diferentes fases, en las que es necesario un intercambio comunicativo con los diferentes agentes que intervienen en este proyecto. En una primera instancia, se contacta con Accem para acordar las condiciones y transmitir las necesidades educativas de las personas refugiadas.

Esta propuesta se lleva a cabo en un espacio apto para la realización de actividades culturales y de grupo, como son las aulas cedidas por el Centro Cultural de *San José* gestionado por el Ayuntamiento de Segovia, por las que se opta debido a la cercanía del centro al lugar de aprendizaje habitual de ambos grupos participantes. Cada una de las sesiones será supervisada por la autora del presente proyecto y su tutor académico, el maestro de Música del CEIP *San José* y el profesor de castellano de Accem.

Una vez acordadas las fechas de realización, dividida en cuatro sesiones de 50 minutos, se procede a la programación de las actividades, en colaboración con los alumnos de 6º de Primaria. Para ello es necesario llevar a cabo una sesión previa en la que se introducen las cuestiones necesarias para que ellos mismos puedan desarrollar las sesiones. De esta forma, los alumnos tienen en cuenta en mayor medida las necesidades específicas de las personas refugiadas con las que se va a realizar el Aprendizaje-Servicio. Se facilita a su vez la comprensión de las bases en las que se enmarca este proyecto, así como sus objetivos y el método de aprendizaje que va a utilizarse. Los puntos que se exponen en esta sesión de 50 minutos de duración, que en este caso se han transmitido a través de la presentación de diapositivas y uso de rutinas de pensamiento, se estructuran de la siguiente forma:

1. Presentación del Proyecto y el concepto de Proyecto de Investigación en la Universidad
2. El Aprendizaje-Servicio como método de enseñanza
3. Las personas refugiadas y su situación a través de la rutina *Veo – Pienso – Me pregunto* (Anexo I)
4. Las necesidades de las personas refugiadas de Segovia de la asociación Accem
5. Lluvia de ideas para las actividades en grupos reducidos
6. Puesta en común y diseño de las actividades que se realizan
7. Cumplimentación del cuestionario de evaluación pre-sesión. Las personas refugiadas llevan a cabo también otro cuestionario pre-sesión en el aula de la asociación.

En este proceso, es importante que los alumnos que llevan a cabo el ApS comprendan la situación de los receptores del servicio y sus necesidades de aprendizaje, ya que son los que diseñan las actividades. Por tanto, en el proceso deben tenerse en cuenta los contenidos lingüísticos que son beneficiosos trabajar en este caso. Con la realización de una sesión previa a la puesta en práctica del proyecto, informamos a los alumnos de los objetivos que se pretenden conseguir, para crear una conexión entre lo que proponen y a lo que se quiere llegar. Por otro lado, al ofrecer a los alumnos un papel de responsabilidad en este proyecto, mejoramos su predisposición e implicación a la hora de participar en este tipo de acciones.

En cuanto a los aspectos de programación didáctica de la asignatura de Música, son fácilmente aplicables con el planteamiento de esta propuesta. Debido al carácter transversal de esta asignatura, los contenidos musicales funcionan en este caso como un recurso, y un medio a su vez, que permite desarrollar los aspectos lingüísticos. Al tratarse de contenidos que ya se han trabajado a lo largo del curso, el objetivo se centra en que los alumnos les encuentren una aplicación práctica en este proyecto.

Una vez planteado el diseño de las sesiones, se procede a acordar una reunión con cada uno de los responsables de los dos grupos, para revisar desde un punto de vista

pedagógico la programación final. A su vez, se acuerda la temporalización de las sesiones, siempre acorde a las circunstancias independientes de cada contexto. Finalmente se realiza en la hora lectiva en la que las personas refugiadas reciben clase y, por otro lado, los alumnos de Primaria se encuentran clase de Educación Musical y en una de las asignaturas troncales impartidas por la tutora.

6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Encontramos tres enfoques diferentes en lo que se refiere a los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta de ApS. En primer lugar, objetivos específicos a conseguir por cada uno de los grupos de manera individual. Otros, sin embargo, hacen referencia a la participación conjunta durante el desarrollo de las actividades. En el ámbito educativo, por el contrario, se pretenden alcanzar objetivos que afectan específicamente a la metodología que engloba este proyecto. Todos ellos se resumen en los siguientes apartados:

1. Ayudar a las personas refugiadas que viven en Segovia a mejorar el aprendizaje del castellano a través de la asignatura de Educación Musical.
2. Llevar a cabo un proyecto con la metodología de ApS como herramienta de adquisición de competencias sociales y cívicas.
3. Potenciar la adquisición de competencias relacionadas con la inclusión social, la cultura en los alumnos de Educación Primaria y lingüísticas en las personas refugiadas.

En lo relativo a los contenidos, criterios de evaluación, y estándares de aprendizaje evaluables en el caso de Educación Primaria, son específicos de la enseñanza que está recibiendo cada grupo. Se han seleccionado teniendo en cuenta el diseño previo propuesto por los alumnos de Primaria. La evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera corre a cargo del docente responsable de su enseñanza. El maestro de Educación Primaria evaluará en este proyecto aspectos como la aplicación de contenidos de la asignatura, así

como aspectos de la participación en relación a sus compañeros y el resto de participantes del ApS.

La legislación sobre la que se ha programado estos elementos son el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León* (JCyL, 2016) para los contenidos dirigidos a 6º de Primaria, y los contenidos lingüísticos de A2 concretados en el *Decreto 59/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de los niveles básico e intermedio de las enseñanzas de régimen especial de los idiomas alemán, chino, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, inglés, italiano, portugués y ruso en la Comunidad de Castilla y León* (JCyL, 2007).

Tabla 2. *Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje Evaluables en Educación Primaria y en las competencias de la lengua castellana*

ÁREAS APRENDIZAJE	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>LENGUA CASTELLANA PARA EXTRANJEROS (alumnos refugiados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores conversacionales para dirigirse a alguien, empezar a hablar, terminar, cooperar, reaccionar, interaccionar y pedir ayuda. - Recursos orales y escritos usuales de saludo, despedida e interés. - Vocabulario usual de las situaciones y temas trabajados. - Familias de palabras. - Sinónimos y antónimos usuales. 	<p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar breves intervenciones y presentaciones comprensibles, adecuadas y coherentes relacionadas con sus intereses y con las necesidades de comunicación inmediatas, tales como: los contactos sociales cotidianos, intercambios sencillos de información personal, descripción breve de personas, del lugar de residencia, trabajo, actividades diarias, gustos, estados e intereses. <p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer información escrita sobre datos personales y escribir mensajes y pequeños textos escritos sencillos, relativos a aspectos concretos conocidos tales como breves descripciones de personas y relaciones de actividades. <p>Comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Captar la intención comunicativa, los puntos principales o la información específica predecible de textos cotidianos, como mensajes cortos de correo o 	

		relacionados con las actividades diarias, letreros, listados, documentos, instrucciones o relatos fáciles.	
EDUCACIÓN MUSICAL (alumnos Primaria)	<u>Bloque 1: Escucha</u> - El análisis de la música en diversos medios de información y comunicación. La música como creadora de ambientes. La música en el cine. Las bandas sonoras. Música descriptiva y música programática.	1. Utilizar la escucha musical activa para indagar en las cualidades y posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.	1.1 Identifica, clasifica y describe, utilizando un vocabulario preciso, las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
	<u>Bloque 2: Interpretación musical</u> - Atención, interés y responsabilidad en las actividades de interpretación. Respeto a las normas.	2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.	2.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. 2.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.

Fuente: (Decreto 26/2016) y (Decreto 59/2007)

6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

6.5.1 Cuadro resumen de las actividades

Las sesiones se han llevado a cabo los miércoles y jueves comprendidos entre las fechas 12/02/2020 y 20/02/2020, previamente a los días festivos de *Carnaval*. En la Tabla 4 de especifican las fechas en las que se han llevado a cabo las actividades, así como el título a modo de resumen de cada una. Las actividades diseñadas por los alumnos han sido estructuradas y reelaboradas posteriormente desde un punto de vista pedagógico e intentando facilitar así el desarrollo consecutivo de cada una.

Tabla 3. *Temporalización de las sesiones*

	SESIÓN 1 12/02/2020	SESIÓN 2 13/02/2020	SESIÓN 3 19/02/2020	SESIÓN 4 20/02/2020
Actividad 1	Presentación ACCEM	Presentación percusión	Presentación percusión	Presentación percusión
Actividad 2	Presentación percusión	Juego <i>Barto</i>	Canción <i>Manos de colores</i>	Batucada 2
Actividad 3	Rapea y aprende	Rol Musical	Batucada 1	Fiesta despedida

6.5.2 Desarrollo de las actividades

6.5.2.1 Primera sesión

(Miércoles 12/02/2020) Aula 1 del Centro Cultural San José

Al tratarse de la primera sesión, es necesaria una presentación por parte de la asociación Accem, realizada por el profesor de español, como modo resumen de las necesidades que viene a tratar el presente proyecto. Con ello se pretende visualizar una acción solidaria y remarcar la importancia de que existan este tipo de grupos dedicados a la ayuda social. Así mismo, se ofrece información general de la situación de las personas refugiadas que la mayoría de las personas desconoce y que puede motivar una mayor implicación de la sociedad en estas causas. La presentación tendrá una duración de 10 minutos y tendrá un carácter informativo.

Actividad 1: Ritmo popular para presentarse 1

Para generar una actitud participativa en ambos colectivos, se forma un círculo alrededor del aula, y una de las personas responsables comienza a realizar la secuencia rítmica de la canción *We will rock you* del grupo musical Queen con percusión corporal. Se elige esta canción por su popularidad y carácter motivador, y se utilizan palmas y pies

ya que se adaptan mejor a la sonoridad de esta. El resto del grupo imita a la persona que comenzó el ritmo. Aprovechando que todos realizamos el mismo ritmo, el director comienza a presentarse, de manera que adapta las sílabas a cada uno de los pulsos rítmicos, para que sucesivamente el resto de personas se presenten. Se silabea la siguiente frase para que sirva de ejemplo en las posteriores presentaciones: *Hola, yo soy Andrés, encantado*; la cual se puede recitar en un compás de cuatro tiempos. Temporalización: 10 minutos

Actividad 2: Rapea y aprende

Para esta actividad, se divide el grupo en grupos de dos, tres personas, lo más compensadas posibles para formar parejas refugiado-alumno. A cada uno de los grupos se le asigna una misión: conseguir inventar una canción rítmica con la que trabajen un contenido concreto; se le reparte a cada grupo un papel con el contenido, en este caso los números, el abecedario, los adjetivos, las ciudades de España y las notas musicales. La base de hip-hop sobre la que tendrán que rapear posteriormente la letra inventada, se basará en un compás de cuatro tiempos a 90 bpm, para facilitar así la ejecución (ver Anexo II). Para esta primera parte las parejas dispondrán de hasta un máximo de 10 minutos para preparar las canciones.

En una segunda fase en la que todos los grupos tienen su canción, se procede a que cada pareja enseñe a los demás la canción inventada, rapeando y adaptándose al ritmo de la música, con el objetivo de mostrar cómo se han integrado cada uno de los contenidos propuestos. Para esta puesta en común se dispone de 15 minutos. Compartir este tipo de experiencias musicales nos permite ampliar las expectativas sobre la forma en la que el aprendizaje puede tomar forma, y ampliar las expectativas educativas de los integrantes. Además, trabajar por pequeños grupos puede permitir que se generen interacciones interesantes entre los refugiados y los alumnos. Temporalización: 25 minutos

6.5.2.2 Segunda sesión

(Jueves 13/02/202) Aula 1 del Centro Cultural de San José

Para generar una rutina a lo largo de todas las sesiones que permita contextualizar a los participantes y favorecer una mayor atención, se comenzarán las sesiones con la

actividad de presentación que se desarrolla en la primera sesión, con la diferencia de que el ritmo de una canción popular que se utiliza como soporte rítmico es distinto en cada una de ellas. A su vez, la secuencia rítmica será más compleja a lo largo de cada sesión, ya que de esta forma trabajamos también competencias relacionadas con la música.

Actividad 1: Ritmo popular para presentarse 2

Para generar una actitud participativa en ambos colectivos, se forma un círculo alrededor del aula, y una de las personas responsables comienza a realizar la secuencia rítmica de la canción *Maneras de vivir* de Leño con percusión corporal, de manera que utilizamos en este caso palmas y muslos para percutir un compás binario. Si fuese necesario, se reproduciría un fragmento de la canción previamente a la actividad. Como ejemplo de frase a utilizar con esta secuencia rítmica, la persona que comienza el ritmo propone: *Hola, yo soy Andrés, y me gusta cantar*. De esta manera, en cada una de las sesiones permitimos a cada individuo presentarse y que, en general, todos se vayan conociendo mejor. Temporalización: 10 minutos

Actividad 2: Juego rítmico *Barto*

La siguiente actividad consistirá en un juego rítmico basado en trabajar la continuidad del pulso, en el que se asignan diferentes roles a cada uno de los participantes. En primer lugar, se asignan el *Presidente*, el *Vicepresi*, y el *Barto*, y el resto de participantes son asignados con un número distinto desde el uno hacia delante. La persona a la que se le ha asignado el *Barto*, inicia el juego marcando un compás de cuatro tiempos con percusión corporal de palmas y muslos, y nombra su rol en las dos primeras partes del compás, nominando en los otros dos pulsos el número o rol de otro participante, y así sucesivamente. El objetivo principal del juego consiste en mantener el pulso sin que haya interrupciones. Al tratarse de un juego cooperativo, el objetivo es conseguir durar el máximo tiempo posible sin que se produzca ninguna interrupción.

En este caso, la actividad es realizada normalmente por los alumnos en el aula de Música, por lo que los encargados de explicar la actividad serán los alumnos de Primaria, que transmitirán lo mejor posible la información, con ayuda de los responsables presentes, a las personas refugiadas. Temporalización: 15 minutos

Actividad 3: Juego de rol musical

Para finalizar la sesión, se dividirá a los participantes en parejas o grupos de tres personas, y se les explicará que deben inventar una historia marcada por una conversación de una situación cotidiana concreta, a modo de guion teatral. Se repartirá de manera aleatoria un papel con las distintas situaciones, como pueden ser *Ir a comprar el pan*, *Preguntar el precio de una camiseta*, *Dar una indicación a un turista*, *Comentar un partido de fútbol*, etc. Tras acordar cada grupo la historia que va a contar, deberán musicalizar su propia historia, eligiendo en ese momento el estilo de música que quieren utilizar de fondo para la narración de su historia.

Practicamos los distintos estilos musicales, así como los modos mayores y menores como contenidos presentes en el currículo (JCyL, 2016). A su vez, se están trabajando contenido propios de la asignatura de Español recibida por los refugiados en ACCEM, en la que trabajan con actividades de roles que se asemejen a situaciones del día a día. De esta forma, se irán repitiendo sucesivamente cada uno de los ejemplos propuestos por los alumnos, y se comentarán finalmente los resultados de cada una de las interpretaciones, así como el aprendizaje adquirido por cada uno durante la sesión. Temporalización: 25 minutos

En la última parte de la sesión, se ofrecerá a los participantes que busquen canciones originales de su país o cultura para que puedan ser reproducidas en la última sesión como forma de despedida. De esta forma, compartimos nuestros propios intereses a los demás y recalamos la importancia de conocer y respetar a los otros como un igual, pese a las diferencias culturales o personales de cada uno.

6.5.2.3 Tercera sesión

(Miércoles 19/02/2020) Aula 1 del Centro Cultural San José

Actividad 1: Ritmo popular para presentarse 3

Para no romper con la estructura que se ha ido aplicando a lo largo de la propuesta, los participantes forman un círculo alrededor del aula, y una de las personas responsables comienza a realizar la secuencia rítmica de la canción *I'm gonna be (500 Miles)* de The Proclaimers con percusión corporal, de manera que en este caso utilizando palmas y pies para percutir un compás de cuatro tiempos. Si fuese necesario se reproduciría un

fragmento de la canción previamente a la actividad. En este caso, al tratarse de un ritmo repetitivo y con menos variaciones, acompañaremos las presentaciones con movimiento a la vez que percutimos con los pies, para ofrecer más dinamismo desde un primer instante de la sesión. Como ejemplo de frase a utilizar con esta secuencia rítmica, la persona que comienza el ritmo propone: *Hola, yo soy Andrés, y soy de Colombia*, a lo que el resto de participantes responden utilizando la misma estructura. Temporalización: 10 minutos

Actividad 2: Enseñar una canción

Aprovechando que los alumnos de Primaria aprendieron una canción solidaria para el día de la Paz, estos la enseñan a las personas refugiadas, acompañándola de gestos definitorios de las palabras, para así facilitar la comprensión del contenido de la canción. Se trata de la canción *Vivan las manos de colores* del grupo Happening ([enlace](#)), que será enseñada por los alumnos del modo que se expone a continuación.

En un primer momento, se cantará la obra entera para que todos los participantes tengan una idea general de ella. Tras ello, se divide en cuatro partes iguales, y se comienza enseñando la primera parte de la canción, repitiendo esta tantas veces como fuese necesario, y siendo recomendable utilizar algún soporte visual donde poder escribir palabras o frases concretas. De la misma manera, se trabajan las tres partes restantes de la canción. Por otro lado, la utilización de gestos facilita el proceso de memorización de la letra, por lo que siempre se acompañará con ellos cada uno de los ejemplos de la obra. Temporalización: 20 minutos

Actividad 3: Batucada 1

Aprovechando que las dos últimas sesiones se realizan previamente a la semana de Carnaval, la batucada nos permite conocer un poco más de las festividades latinas y de la importancia del ritmo en estas culturas. En este caso, se trata de una batucada a cuatro voces (ver Anexo III), por lo que se divide al número de participantes en cuatro grupos equilibrados entre personas refugiadas y alumnos. Tras repartir los instrumentos de creación propia prestados por el CEIP San José, se procede a enseñar a cada uno de los grupos su parte. No es necesaria la lectura de una partitura para participar en la actividad, lo que facilita una mayor integración a la hora de la ejecución, sin que importe el nivel académico de los participantes. Una de las personas responsables actúa de

transmisor y dirige las voces. Así, una vez aprendidas todas las partes, se realizará una interpretación de la misma en la última sesión. Temporalización: 15 minutos

6.5.2.4 Cuarta sesión

(Jueves 20/02/2020) Aula 1 del Centro Cultural San José

Actividad 1: Ritmo popular para presentarse 4

Como nexos con el resto de las sesiones, se comienza esta última sesión presentándose con la secuencia rítmica de la canción *We will rock you* de Queen con percusión corporal (u otra de las canciones si los participantes lo prefieren), en este caso utilizando palmas y pies para percutir un compás de cuatro tiempos. Si fuese necesario se reproduciría un fragmento de la canción previamente a la actividad. En este caso, al tratarse de un ritmo repetitivo y con menos variaciones, se acompañan las presentaciones con movimiento a la vez que se percute con los pies, para ofrecer más dinamismo desde un primer instante de la sesión. Como ejemplo de frase a utilizar con esta secuencia rítmica, la persona que comienza el ritmo propone: *Hola, yo soy Andrés, ha sido un placer*, a lo que el resto de participantes responden utilizando la misma estructura. Temporalización: 10 minutos

Actividad 2: Batucada 2

Para la última actividad de cierre de toda la propuesta de intervención, se recuerdan los grupos realizados el día anterior para cada voz de la batucada, y se repasan cada una de las partes como recordatorio. Tras ello, todos los participantes, incluidas las personas responsables de los grupos, se unen a la batucada y se procede a tocar repetitivamente el ritmo repartidos en círculo alrededor del aula. Mientras suena el ritmo, se propone salir a cualquiera de los participantes al centro del círculo, permitiéndole improvisar y expresarse a través de la música. Temporalización: 20 minutos

Actividad 3: Despedida

Para finalizar esta propuesta, se agradece tanto a las comunidades que se han ofrecido voluntarias para este proyecto, como a cada una de las personas involucradas, su participación en esta propuesta de intervención, ya que sin ellos no hubiese sido posible. Para ello, celebramos escuchando algunas de las canciones propuestas por los

participantes y comiendo algunos alimentos típicos de alguna de las culturas que han estado presentes en estas sesiones. Temporalización: 15 minutos

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos analizados de esta intervención de ApS se han obtenido a partir de los cuestionarios realizados a los alumnos que llevan a cabo el servicio y a las personas refugiadas participantes, así como del diario de campo (Anexo V) que recoge de manera descriptiva todo el proceso. A lo largo de este apartado, se procederá a exponer los datos junto con el análisis pertinente para cada una de las partes.

Las preguntas realizadas a los alumnos del *CEIP San José* en el cuestionario están dirigidas a observar si se han producido cambios en las actitudes personales que presentarían a la hora de enfrentarse a situaciones de origen social basadas en la desigualdad social. De esta forma, medimos la adquisición de la competencia Social y Cívica comprobando a través de los cuestionarios si se han producido cambios en los valores y actitudes tras el desarrollo del Aprendizaje-Servicio. También se recoge la opinión general de los alumnos sobre el propio proyecto, los aprendizajes adquiridos y la relación con sus expectativas previas, que nos servirá para aportar información sobre la eficacia de la metodología utilizada.

APRENDIZAJE-SERVICIO – CUESTIONARIO PRE-SESIONES



Nombre: _____ Fecha: _____

Indica la frecuencia de estas afirmaciones según tu experiencia:

1-Nunca, 2- Con poca frecuencia, 3- Con cierta frecuencia, 4- Frecuentemente, 5- Muy frecuentemente

1. Ayudar a otras personas te hace sentir mejor

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Es habitual ver a otras personas en situación de desigualdad social en tu entorno

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Crees que puedes ayudar a esas personas a mejorar su situación

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Empatizas con la otra persona o colectivo y piensas cómo mejorar su situación de desigualdad social

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Crees importante participar de manera personal o a través de una organización en acciones sociales que favorezcan el bienestar social de las personas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Te gustaría ayudar a otras personas o colectivo a mejorar su bienestar personal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Te gustaría dedicarte a una profesión que te permita ayudar a los demás

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Los proyectos de ApS te facilitan poder llegar a ayudar a las personas o colectivo que lo necesita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Si participas en este tipo de acciones solidarias, tú también mejoras tu propio bienestar personal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. La música puede ayudarte a mejorar el bienestar de las personas o el colectivo que recibe el servicio

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. La música te permite comunicarte con otras personas y compartir sentimientos, aunque no se comparta el mismo idioma

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. La música favorece que puedas ayudar a otra persona a adquirir fácilmente tu idioma

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Si aún no has llevado a cabo el ApS, ¿qué esperas de esta experiencia? Si ya has llevado a cabo el ApS, ¿se han cumplido tus expectativas? ¿Qué has aprendido?

Figura 1. Cuestionario pre y post sesiones para los alumnos que llevan a cabo el servicio

Fuente: elaboración propia

Para analizar los datos obtenidos, se han elaborado dos tablas de frecuencias que permitan comparar los resultados previos y posteriores a la realización del servicio. Se recogen el número de respuestas para cada pregunta, de forma que se organizan en cada una de las frecuencias que se ofrecen a los alumnos para que respondan. Cada una de estas frecuencias tiene asignado un valor: (1: Nunca – 5: Muy frecuentemente), lo que permite realizar la suma del valor total de cada frecuencia y dividir el resultado entre el número de respuestas (12) para obtener la media total para cada pregunta. De este modo, en la pregunta nº 1 tenemos 12 respuestas organizadas en las cinco frecuencias; obtenemos 1 respuesta en F3 (1x3), 7 respuestas en F4 (7x4) y 4 respuestas en F5 (4x5). La suma total del valor de las frecuencias en relación al número de preguntas es igual a $[(1 \times 3) + (7 \times 4) + (4 \times 5)] / 12 = 4,25$, la media absoluta de todas las frecuencias de la primera pregunta. Para el análisis de estos datos, se compara la frecuencia obtenida en cada pregunta en el cuestionario previo con las resultantes del cuestionario posterior. Este cálculo es posible gracias a que las preguntas están formuladas de forma que la

puntuación máxima represente elecciones basadas en el respeto, la generosidad y la conciencia social, y la mínima una adquisición nula de las competencias sociales durante la realización del ApS.

Tabla 4. *Frecuencias de los datos, fase pre-sesiones*

Nº de la pregunta	Nº de respuestas obtenidas	Nº respuestas F1 Nunca=1	Nº respuestas F2 Con poca frecuencia=2	Nº respuestas F3 Con cierta frecuencia	Nº respuestas F4 Frecuente	Nº respuestas F5 Muy frecuentemente	Media de las frecuencias obtenidas
1	12			1	7	4	4,25
2	12	2	5	3	1	1	2,50
3	12		4	4		4	3,33
4	12		2	5	1	4	3,58
5	12	1		1	2	8	4,33
6	12		2	5	4	1	3,33
7	12	1		1	3	7	4,25
8	12		2	6	1	3	3,41
9	11			1	4	6	4,45
10	12	1		1	4	6	4,16
11	12	5	2	2		3	2,33
12	12	8	1	2		1	1,75

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Frecuencias de los datos, fase post-sesiones

Nº de la pregunta	Nº de respuestas obtenidas	Nº respuestas F1 Nunca=1	Nº respuestas F2 Con poca frecuencia=2	Nº respuestas F3 Con cierta frecuencia	Nº respuestas F4 Frecuente	Nº respuestas F5 Muy frecuentemente	Media de las frecuencias obtenidas
1	13				9	4	4,30
2	13		5	4	4		3,53
3	13		2	4	4	4	4
4	13		1	3	2	7	3,84
5	13			1	3	9	4,61
6	13	2	1	4	2	4	3,38
7	12				7	5	4,07
8	13			6	6	1	3,61
9	13				3	10	4,76
10	13				8	5	4,38
11	13	1	3	1	3	5	3,61
12	13	1	2	4	3	3	3,38

Fuente: elaboración propia

Si relacionamos los resultados de la primera pregunta, encontramos que en ambas fechas los alumnos confirman que el ayudar a otros les aporta beneficios personales, pero muestran que tras el ApS musical son más conscientes de las situaciones de desigualdad social de su entorno y de su capacidad de ayudar a las personas afectadas, sin que varíe

apenas el nivel de empatía (en general alto) que mostraban al comienzo de la propuesta. Este aumento en la comprensión de su decisión puede estar derivada de que, durante los inconvenientes que se presentaron en las sesiones, los alumnos pudieron comprobar la difícil situación por la que está pasando este colectivo.

Por otro lado, la predisposición de los alumnos a participar en acciones sociales apenas experimenta un leve aumento, justificable por varias razones. Por un lado, el sentimiento general del grupo de “decepción” hacia la eficacia del ApS tras la propuesta práctica, debida a la varianza en la participación de los refugiados. Por otro lado y como se comenta en el diario (ver Anexo V), el grupo presentaba una actitud participativa y motivada hacia el servicio desde el comienzo de la propuesta, mostrando un alto nivel en competencias sociales durante todo el proceso, lo que deja poco margen para encontrar una diferencia significativa en estas cuestiones.

En la novena pregunta, puede observarse que las expectativas previas al ApS que tenían los alumnos apenas varían tras la puesta en práctica. Esto puede deberse a que conocían en ambos casos la acción que iba a llevarse a cabo, habiendo ya diseñado ellos mismos la propuesta en la presentación explicativa sobre este TFG previa a la realización del cuestionario. De igual manera, se observa que la confianza de los alumnos en la eficacia del ApS aumenta tras la realización del servicio.

En las tres últimas cuestiones que se plantean, los alumnos opinan en ambos casos que, con bastante frecuencia, la música puede favorecer el bienestar de las personas, y muestran un aumento significativo en su concepción de la música como facilitadora del aprendizaje y de las relaciones sociales entre personas con distinto lenguaje. Se demostró durante la puesta en práctica que la música facilitó en todos los casos el aprendizaje y el ambiente cordial necesario para ello. Estos datos serán contrastados a continuación con el cuestionario realizado a los refugiados sobre su experiencia en el aprendizaje del castellano a través del ApS musical.

En términos generales, se observa un aumento de la predisposición de los alumnos hacia el ApS, así como en la confianza de sus capacidades para ayudar a otros, basada en un nivel alto de competencias sociales que muestran en la puesta en práctica (ver Anexo I). También están claramente más concienciados sobre las personas en situación de

desigualdad social y de la importancia de intervenir en la mejora de su bienestar, siempre dentro de sus capacidades.

El cuestionario dirigido a evaluar el aprendizaje de las personas refugiadas en este proyecto de ApS, basa sus preguntas en la opinión personal de los participantes respecto a la experiencia y en la evaluación no curricular de la adquisición de nuevos aprendizajes relacionados con la lengua castellana. En la Tabla 7 se recogen, a través del mismo procedimiento aplicado en los cuestionarios de los alumnos participantes, los valores para cada una de las 10 preguntas dirigidas a conocer el nivel medio de satisfacción de las personas refugiadas tras este proyecto de ApS musical. En este caso, se cuantifican el valor que se asigna a cada frecuencia (1: Nada – 5: Mucho), donde la máxima puntuación representa el cumplimiento total de los objetivos de esta propuesta de ApS respecto a las personas refugiadas.

APRENDIZAJE-SERVICIO – CUESTIONARIO REFUGIADOS



País de origen: _____ **Fecha:** _____

Indica la frecuencia de estas afirmaciones según tu experiencia:

1-Nada, 2-Poco, 3-Normal, 4-Bastante, 5- Mucho

1. Esta experiencia ha mejorado mi nivel de castellano

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Esta experiencia me ha motivado a seguir aprendiendo el idioma

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Las actividades utilizadas han servido para aprender contenidos nuevos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Las actividades han sido accesibles para mi nivel de castellano

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Los aprendizajes de castellano me van a servir para mi vida diaria

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Los alumnos han facilitado el aprendizaje de estos contenidos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Ha sido satisfactorio ser ayudado a aprender el idioma por personas menores de edad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. La música ha facilitado el aprendizaje de estos contenidos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Esta experiencia ha mejorado mi bienestar personal en el país

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Creo que es beneficioso para mí participar en este tipo de propuestas de ApS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Figura 2: Cuestionario post-sesiones para las personas refugiadas

Fuente: elaboración propia

Este cuestionario ha sido cumplimentado por seis de las personas refugiadas que acudieron a la última sesión, teniendo en cuenta que las personas que comenzaron este proyecto no fueron las mismas que lo finalizaron. Dos de las personas de nacionalidad rusa únicamente acudieron a la primera de las sesiones, por lo que en la segunda sesión acudieron únicamente cuatro, y a partir de la tercer y cuarta sesión se contó con una pareja recién llegados de Siria. Esta variabilidad puede apreciarse en la descripción de las sesiones que se ofrece en el diario (ver Anexo V).

Por otro lado, el docente responsable del grupo de refugiados, de origen marroquí, también cambió durante la puesta en práctica debido a una baja médica, por lo que desde la segunda sesión acudió la nueva profesora de castellano, de origen italiano. Esta facilitó a sus alumnos el poder responder a través de una correcta comprensión lingüística a cada una de las preguntas.

Tabla 6. Frecuencia de los datos obtenidos del cuestionario dirigido a las personas refugiadas

Nº de la pregunta	Nº de respuestas obtenidas	Nº respuestas F1 Nunca=1	Nº respuestas F2 Con poca frecuencia=2	Nº respuestas F3 Con cierta frecuencia	Nº respuestas F4 Frecuentemente	Nº respuestas F5 Muy frecuentemente	Media de las frecuencias obtenidas
1	6			1	3	2	4,16
2	6		1		4	1	3,83
3	6				2	4	4,66
4	6	1	2	3			2,33

5	6			2	1	3	4,16
6	6				4	2	4,33
7	6				2	4	4,66
8	6			1	3	2	4,16
9	6		1	3	2		3,16
10	6				1	5	4,83

Fuente: elaboración propia

En la primera de las preguntas las personas refugiadas transmiten que, a través de esta experiencia y de las actividades musicales planteadas, han mejorado bastante su nivel de castellano, pese a que la motivación hacia el aprendizaje del castellano no destaque en esta propuesta. Es importante recordar en este punto que se trata de personas con una situación personal delicada, lo que ha afectado directamente en la realización de la propuesta y a la predisposición de estas hacia el ApS. Este hecho se refleja en la descripción del diario de campo de la tercera sesión. (Anexo V)

Respecto a la accesibilidad de los contenidos del idioma propuestos en las actividades programadas por los alumnos, no ha supuesto ningún problema con los integrantes iniciales del grupo que comenzó la propuesta. La pareja Siria que acudió en las últimas sesiones, recién llegados de su país de origen, presentaron más dificultades a la hora de comunicarse dentro del grupo, aunque esto no supusiera una menor participación en las actividades. Fue crucial la adaptabilidad de las sesiones a lo largo del desarrollo, intentando atender al máximo a las necesidades específicas de la situación de las personas refugiadas participantes, realidad que debe tenerse en cuenta para futuras propuestas.

Por otra parte, las personas refugiadas se muestran muy satisfechas de recibir ayuda de los alumnos de Educación Primaria. Durante la puesta en práctica se mostraron pacientes y predispuestos a ayudar en todo momento, traduciendo palabras y llevando a

cabo explicaciones sobre la lengua y las intenciones comunicativas. Al realizarse este intercambio en pequeños grupos, se favoreció un contacto más íntimo entre los participantes, por lo que se establecieron lazos fuertes entre refugiados y alumnos desde el principio.

En relación al objetivo planteado respecto a la transversalidad y la interdisciplinariedad de la música, los receptores del servicio afirman que esta ha facilitado en gran parte la rápida adquisición de los contenidos trabajados en las actividades y califican como muy beneficioso para ellos la participación en este tipo de proyecto de ApS musical. Algunos, durante las sesiones, opinaron que nunca habían participado en un proyecto así y se vieron sorprendidos por la eficacia de la metodología. Ha de tenerse en cuenta que la música ha servido como eje unificador, impidiendo que se rompiera la continuidad de las sesiones pese a los inconvenientes, como el ocurrido en la tercera sesión (ver Anexo V).

Para finalizar, en el diario de campo se encuentra reflejado el desarrollo de cada una de las sesiones, así como del proceso de diseño de la propuesta, el cual nos servirá para valorar la eficacia de esta, así como facilitar la comprensión del análisis que se ha ofrecido. De esta manera, se contrastan los resultados de los cuestionarios con la descripción de todas las variables observables que influyeron en las sesiones y breves apreciaciones subjetivas del investigador.

8. CONCLUSIONES

Consideramos que el objetivo general de este TFG, *Conocer la influencia del proyecto de ApS musical con personas refugiadas en el aprendizaje de la asignatura de Educación Musical de los alumnos de Educación Primaria, y en el aprendizaje de la lengua y cultura españolas en el colectivo de personas refugiadas*, se ha cumplido en su práctica totalidad gracias a la colaboración que han brindado los diferentes grupos de alumnos y las entidades responsables, el CEIP *San José* y Accem, al diseño cooperativo de la propuesta de intervención y al correcto desarrollo de las sesiones. De igual forma, algunas variables dificultan medir el potencial de este TFG, como son la inestabilidad social del colectivo al que se ofrece el servicio, el nivel alto en competencias y contenidos musicales de los alumnos, previo a la puesta en práctica, así como la falta de información sobre las necesidades específicas en lengua castellana de las personas refugiadas.

Pasando ahora a los objetivos específicos, con el primero de ellos se pretendía *Analizar la eficacia del ApS musical como metodología que facilita la adquisición de las competencias sociales en la Educación Primaria*. Es posible afirmar que este objetivo se cumplido parcialmente, ya que se ha observado una evolución en la concepción de alumnos de Educación Primaria sobre el ApS, con una actitud más positiva y una mayor predisposición a ayudar a las personas de su entorno que puedan necesitarlo. Esta evolución podría verse incrementada si los alumnos no fueran altamente competentes en habilidades sociales y cívicas previamente a la puesta en práctica; en este caso, la propuesta podría servir además para otros fines educativos, como la modificación de conducta o el desarrollo emocional del grupo. Una de las debilidades encontradas ha sido la desmotivación progresiva de los alumnos, derivada de la asistencia inestable del colectivo de las personas refugiadas, así como de los distintos imprevistos que se comentan en el diario de campo (ver Anexo V). Este es un aspecto relevante a tener en cuenta en futuras propuestas de ApS, ya que es esencial la participación continuada de las personas a las que se ofrece el servicio para que realmente los alumnos de Educación Primaria tengan la oportunidad de desarrollar significativamente su nivel competencial.

Haciendo referencia al objetivo de *Demostrar que la música es un elemento interdisciplinar y transversal que facilita la adquisición de competencias y el aprendizaje significativo de otros contenidos*, consideramos que se ha cumplido, dado que la música ha funcionado durante todo este proyecto como eje unificador de todos los elementos que intervienen, tanto de las relaciones sociales entre alumnos y personas refugiadas, como de los contenidos de música y lengua castellana. Por ello se ha podido demostrar que la música ha facilitado el aprendizaje de todos los contenidos, ha permitido a los alumnos de Primaria diseñar sin dificultades la propuesta de intervención y ha posibilitado atender a las necesidades de las personas refugiadas, por lo que este objetivo se ha cumplido totalmente.

En lo relativo al último de los objetivos de este TFG, *Proponer un diseño de ApS musical en Educación Primaria basado en el proceso enseñanza-aprendizaje bidireccional entre ambos grupos, que sirva como guía para futuras propuestas de ApS de este tipo*, consideramos que se ha cumplido al diseñar un modelo de propuesta de ApS funcional que facilita el aprendizaje en ambos grupos participantes. Este uso de la metodología podría designarse como ApS educativo bidireccional, ya que el objetivo al fin es la adquisición de múltiples competencias y conocimientos en ambos grupos participantes. En todo el proceso los alumnos de Educación Primaria son el eje fundamental de la ecuación, y son protagonistas en todas las fases de la propuesta, lo que se cree puede derivar en mayor motivación, autoestima y predisposición hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental recalcar la importancia de la planificación de toda la propuesta, desde los primeros contactos con las organizaciones y la investigación del colectivo al que se ofrece el servicio hasta la organización de medios materiales y humanos. Se ha podido observar que la preparación con los alumnos de Educación Primaria es esencial para el correcto desarrollo del ApS, ya que son ellos los encargados de alguno de los pasos del diseño.

Una de las limitaciones de la puesta en práctica de este TFG ha sido la falta de tiempo en la preparación de los alumnos previo al ApS, así como el conocimiento real de los conocimientos base de cada uno de los grupos participantes. De igual manera, los resultados han demostrado que se ha llevado a cabo un TFG que conlleva una gran implicación educativa, con un potencial transformar y amoldable a otros contextos. Si este tipo de proyectos se llevasen a cabo desde la propia aula de Educación Primaria,

desde una asignatura específica o troncal, se tendrían más posibilidades de trabajar con los alumnos y poner en marcha, en definitiva, un proyecto de ApS de mayor calidad.

En cuanto a las oportunidades de continuación de la investigación que se abren, creo que este TFG es el primer paso para seguir divulgando el potencial del ApS musical y llevando a cabo propuestas que generen una fuerte conciencia social tanto en los alumnos como en docentes, evolucionando cada vez hacia una sociedad más crítica e implicada con las desigualdades sociales. Es imprescindible visualizar el impacto del ApS en la formación integral de los alumnos de Educación Primaria y ofrecer, por otro lado, a los docentes, un modelo accesible que puedan adaptar al contexto educativo, sin tener que desarrollar un trabajo desde cero que sobrepase sus posibilidades. De igual manera, ha quedado constancia de que el ApS es una metodología que genera una gran implicación social y compromiso en todos los grupos que participan, y que es posible llevar a cabo una propuesta de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelidou, G. (2018). *Las actitudes del alumnado de 5ª de la Primaria hacia los menores refugiados: una investigación comparativa entre España y Grecia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53861/29157869.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una Herramienta Para Educar Desde Y Para La Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Barrenechea, M. L. G. (2018) La enseñanza de la música en los niños del nivel inicial de la IEI 0115 25 Cuna de Jesús de SJL bajo la metodología de aprendizaje en servicio del programa RUS de la Universidad César Vallejo Sede Lima Este. Esther Pérez, V Congreso CEIMUSS (p. 394-401). Cuenca: Enclave Creativa Ediciones.
- Blanco, N. & Alvarado, M. E. (2005) Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544.
- Bustos, D. (S.F.) *Formación En Competencias En Educación Primaria A Través Del Aprendizaje-Servicio Y La Educación Emocional* (Tesis Doctoral). Universidad De Valladolid, Castilla y León. Recuperado de http://descargas.educalab.es/cniie/03_EDU_EMOCIONAL.pdf
- Cortón, M. O., Monreal, I. M., Acebes-de Pablo, A., & Carabias-Galindo, D. (2019). Schoolyards Dynamisation: A Service Learning Proposal through the Music Education Program of the Faculty of Education in Segovia. *International Journal of Music Science, Technology and Art (IJMSTA)*, 1(2), 44-51.




- Cristóbal, R., & Villanueva, J. D. D. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*, (23), 139-151.
- Festinger, L & Katz, D. (1992) *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado de https://books.google.es/books?id=iC6Cx8c0vtYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Gillanders, C., Torres, A. C., & Pérez, L. T. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 2(42), 17-30. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/12329/12416>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 49-57.
- Gómez, J. G., Puig, M. M., García, Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Jefatura de Estado (1978). Instrumento de adhesión de España a la convención sobre el Estatuto de los refugiados, hecha en Ginebra el 28 de julio de 1951, y al protocolo sobre el estatuto de los refugiados, hecho en Nueva York el 31 de enero de 1967. «BOE» Núm. 252.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., & Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de Aprendizaje Servicio en Educación Superior. Ridas. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (1), 112-131.
- MEC (2007) Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30/10/2007.

- MECD (2002) Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)». BOE núm. 268, de 08/11/2002.
- MECD (2010) Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 03/07/2010.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado, BOE núm. 295.
- MECD (2015). Orden/65/2015, De 21 De Enero, Por La Que Se Describen Las Relaciones Entre Las Competencias, Los Contenidos Y Los Criterios De Evaluación De La Educación Primaria, La Educación Secundaria Obligatoria Y El Bachillerato, BOE Núm. 25.
- Morgades, S. (2016). Refugiado. *Revista en Cultura de la Legalidad*. (10), 231-249. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3061/1760>
- Odria, A. M. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 627-640.
- Paredes, D. M. (2018) Prácticas innovadoras de aprendizaje-servicio que promueven el enganche de los menores en la mejora de su comunidad. *INNOVA Research Journal*, 3(9), 49-62. Recuperado de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Paredes, D. M., & Mar, D. R. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Parejo, J. L., & Cortón, M. O. (2014). *El Practicum en Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado*. (Proyecto de Innovación Docente, PID). Universidad de Valladolid, Segovia.

- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, (60), 37-42. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sandín, M. (2019). Evaluación por parte del alumnado del Aprendizaje-Servicio: formando ciudadanos críticos y transformadores. En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales*. (pp. 11-20). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, *ACTION*, 8(1), 9-11.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
- Villaverde, M. J. (2017). Una experiencia de aprendizaje-servicio para promover la sensibilización sobre el drama de las personas refugiadas. En A. Rodríguez *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1679-1686). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Zabalza, M. A. (1991) *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.

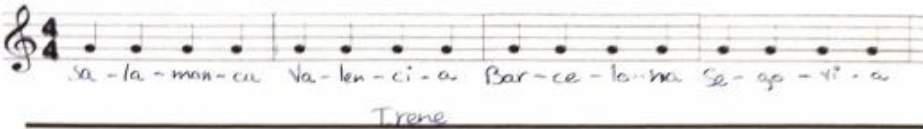
ANEXOS

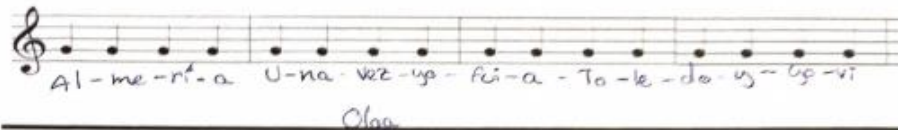
ANEXO I: Rutina de pensamiento *Veo-Pienso-Me pregunto*

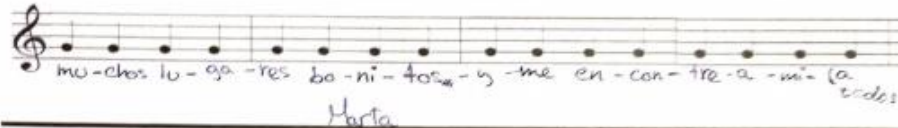
		

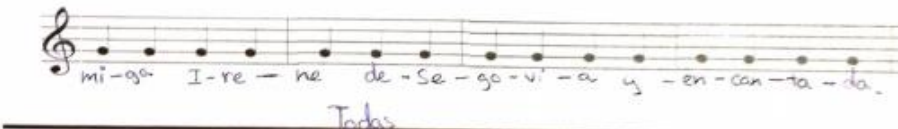
ANEXO II: Ficha actividad para rimar

¡A RAPEAR!









ANEXO III: Partitura batucada tercera y cuarta sesión



ANEXO IV: Diario del investigador - Desarrollo de la propuesta de intervención

REUNIONES	
SEMANA 1: 13 AL 19 DE ENERO	
Descripción de la situación:	Observaciones:
<p>En esta primera semana se contacta con distintas asociaciones y ONG de Segovia a través de correo electrónico. Se recibe respuesta de tres de las cinco organizaciones, Accem (ayuda a personas refugiadas), AFA (Asociación de Familiares de enfermos de Alzheimer) y</p>	<p>En este caso fue sorprende la rápida respuesta de las organizaciones, y la predisposición absoluta a participar antes de conocer los detalles de la propuesta.</p> <p>Las otras dos organizaciones con las que finalmente no se colaboró, se mostraron abiertas a participar en un futuro proyecto.</p>

<p>ASGEM (Asociación Segoviana de Esclerosis Múltiple). En este intercambio, se informa sobre la propuesta de ApS musical, comentando las posibilidades de actuación respecto a las necesidades del colectivo al que se ofrece el servicio. Finalmente se elige la asociación Accem debido al acuerdo mutuo por el que los alumnos de Ed. Primaria pueden atender en gran medida las necesidades de las personas refugiadas. De igual manera, se contacta con el <i>CEIP San José</i> a través del maestro de especialista de música y secretario del centro, I., con el que se concierta una cita para la próxima semana para concretar los detalles de la propuesta, así como el grupo que va a realizar el servicio, la clase de 6ºB de Ed. Primaria, elegida por el centro.</p>	<p>Por ello, creo que es una evidencia que existen colectivos dispuestos a ser apoyados a través de la metodología del ApS en la Ed. Primaria, lo que recalca aún más la necesidad de fomentar la participación ciudadana en el entorno del alumno.</p> <p>A su vez, la actitud participativa del centro ante todo tipo de propuestas que sean beneficiosas para los alumnos, facilitó el proceso de búsqueda de un centro que quisiera participar de este TFG. La elección del grupo que iba a participar en el proyecto, al realizarla el propio centro, no se hizo de manera aleatoria, sino que se guó por el número de tutores que se ofrecieron a participar, por lo que las posibilidades se vieron reducidas. Derivado de esto, el nivel competencial del grupo que finalmente participó, resultó ser alto habilidades sociales y cívicas, por lo que el impacto del ApS puede haber sido menor que en otros casos.</p>
---	---

REUNIONES	
SEMANA 2: 20 AL 26 DE ENERO	
Descripción de la situación:	Observaciones:
Tras la aprobación de la coordinadora de Accem Segovia, M. A., se concierta una	Durante la reunión con el profesor M. no se obtuvieron respuestas concretas

cita con el profesor de lengua castellana para extranjeros, M. que imparte la docencia en la misma sede de la asociación. En esta reunión se concretaron los contenidos que era de interés para las personas refugiadas trabajar respecto al idioma. Se pregunta al responsable el nivel de castellano de las personas con las que se va a trabajar, información necesaria para programar las actividades, el cual comunica que es el equivalente a un A2-B1. Se pidió al docente M. un esquema de la programación que se había impartido que facilitase el diseño a los alumnos de Ed. Primaria, la cual nunca se llegó a recibir.

A su vez, la dirección del colegio participante expresó su aprobación final y se tuvo una cita con el maestro de música I. y con F. el director del centro. En esta reunión se planificaron las autorizaciones pertinentes para los padres y los días en los que podían llevarse a cabo las sesiones, teniendo ya en cuenta la disponibilidad de las personas refugiadas, con un horario más amplio, todas las mañanas de Lunes a Viernes.

respecto a las necesidades en lengua castellana de las personas refugiadas, ya que la actitud de este era reservada. La información aportada por el profesor fue escasa, aportando en su mayoría información sobre la metodología que utilizaba en sus clases. El docente comunicó que seguía un libro de texto, al cual tampoco pude tener acceso.

Por todo ello, los contenidos que se trabajaron finalmente fueron propuestos en gran medida por los alumnos, extraídos de las levas directrices que facilitó M., como “conversaciones en comercios” y “vocabulario”. Sin duda, la falta de información dificulta la adaptación de las actividades a las necesidades específicas de las personas refugiadas. Al poder apoyarles únicamente con el idioma “de manera general”, la calidad del servicio se ve claramente afectada. Esto es un punto muy importante a tener en cuenta para futuras propuestas, ya que creo necesario un tiempo previo de observación en el que puedan analizarse las necesidades específicas de las personas a las que se va a ofrecer el servicio, aumentando así la eficacia del ApS.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

SEMANA 3: 27 AL 2 DE FEBRERO

Descripción de la situación:	Observaciones:
<p>Durante esta semana, se lleva a cabo la preparación de la estructura de la propuesta de intervención, en una reunión con el maestro de música I., siempre con la aprobación del tutor académico del presente TFG. Al tratarse de una propuesta en la que el aprendizaje es bidireccional, se acuerda con el tutor que cada sesión suponga una aplicación de los contenidos curriculares de la asignatura de Educación Musical ya aprendidos, a modo de evaluación.</p> <p>En esta misma reunión se diseña la sesión preparativa para los alumnos de Ed. Primaria, en la que se acuerda informar sobre el ApS y la función que ellos desempeñan, así como de la situación de las personas refugiadas en España y en Segovia y de sus necesidades lingüísticas. En esta misma sesión los alumnos diseñarán las actividades utilizando los conocimientos ya adquiridos.</p>	<p>Creo que en este caso fue muy acertada la decisión del tutor I. de tomar las sesiones desde el centro como una forma de evaluar las competencias musicales de los alumnos. De esta forma los alumnos se sienten más seguros a la hora de participar en las actividades, y pueden centrarse en el trabajo de los contenidos de lengua castellana dirigido a las personas refugiadas. De no haber sido así, creo que los alumnos habrían estado más centrados en intentar adquirir los contenidos musicales que en realizar el propio servicio, además de sentirse más inseguros durante el desarrollo de la propuesta.</p>

DISEÑO DE LA PROPUESTA

SEMANA 4: 3 AL 9 DE FEBRERO

Descripción de la situación:	Observaciones:
<p>La sesión previa al servicio con los alumnos de Primaria tuvo una duración de 50 minutos. En un primer momento, se procedió a realizar una dinámica de</p>	<p>Al comienzo de la sesión, los alumnos se mostraban inseguros y poco participativos, debido al desconocimiento del propio significado del ApS y del</p>

<p>presentación a través de percusión corporal. Tras ello, realicé una breve presentación en la que se exponen los puntos acordados, a la vez que se introduce el tema de las personas refugiadas a través de la rutina de pensamiento <i>Veo-Pienso-Me pregunto</i>. Tras realizarla, se formaron grupos de 3-4 alumnos para llevar a cabo una lluvia de ideas sobre las posibles actividades a realizar, siempre utilizando recursos ya trabajados en clase, como canciones o juegos.</p> <p>Tras esta sesión, se informó sobre todo el proceso al tutor responsable de este TFG, así como al profesor de castellano M. para transmitirle la información final de las sesiones y concretar las fechas y el horario.</p>	<p>concepto de refugiado. Por ello creo que este es otro punto imprescindible en una propuesta de ApS musical en la Ed. Primaria: la preparación previa al servicio de los alumnos, tanto a nivel académico como para visualizar el nivel competencial de los alumnos y sus fortalezas a la hora de enfrentarse al proyecto. Una vez ya se les explicó el significado de toda la propuesta, se mostraron muy motivados por participar en el ApS, tomándose el diseño de las actividades como un reto, en el que ellos eran los responsables del aprendizaje. Se mostraron satisfechos al utilizar actividades que ellos ya conocían, y fueron capaces de relacionar las actividades musicales con los contenidos de lengua castellana. En la lluvia de ideas se propusieron unas 15 actividades diferentes para trabajar distintos contenidos, como las profesiones y vocabulario de ciudades españolas. Uno de los grupos denotaba una menor motivación y únicamente propusieron cosas que ya habían comentado sus compañeros. Al finalizar la sesión, la mayoría de los alumnos se mostraron emocionados por comenzar con la propuesta para ayudar a las personas refugiadas.</p>
---	---

SESIÓN 1

SEMANA 5: 10 AL 16 DE FEBRERO

Descripción de la situación :

(Fotografías de la sesión en Anexo V)

Se acude una hora antes al *Centro Cultural de San José* para preparar el material necesario para la sesión, como la TV y el ordenador portátil cedidos por el Ayuntamiento, la organización del aula (se colocaron sillas alrededor del aula de forma que se formase un círculo en el que todos se pudieran comunicar) y el material, como hojas y bolígrafos.

Tras ello, van llegando los participantes, los 14 alumnos del *CEIP San José* y las seis personas refugiadas junto con su profesor. En la primera parte, este realiza una exposición de la acción que se lleva a cabo en *Accem Segovia* con las personas refugiadas, así como de sus necesidades.

Se procede a la presentación con percusión corporal, la cual se desarrolla sin dificultades.

Para la segunda actividad, se forman los grupos teniendo en cuenta que las personas refugiadas se encuentren en grupos distintos. Durante la explicación por parte de los alumnos, es necesario reiterar las indicaciones debido a que alguno de los refugiados no comprende la

Observaciones:

Al ver la implicación de todos los participantes en esta primera sesión, se genera un ambiente en el aula de motivación y comodidad entre ambos grupos. Los alumnos se han mostrado participativos y seguros en todo momento del papel que debían ejercer en la sesión. A su vez ha mostrado ser altamente competentes en valores. Esto ha generado confianza a las personas refugiadas y se han mostrado abiertas a ser ayudadas por los alumnos.

Durante toda la sesión, cada vez es más notable que el nivel de comprensión del castellano de las personas refugiadas que han acudido es menor al indicado por el profesor M. en las reuniones previas a la práctica. Esto deriva en tener que adaptar cada una de las sesiones posteriores al nivel real del idioma, intentando la máxima adaptación de sus necesidades.

Esta primera sesión de toma de contacto ha servido para generar motivación y confianza entre los participantes para el resto de sesiones.

<p>información. El papel de los alumnos en esta puesta en práctica ha sido el ayudarles en la comprensión lectora y oral a través del diálogo. El resultado de las canciones en todos los casos resulta satisfactorio. Se procede a despedir a los participantes hasta la próxima sesión.</p>	
---	--

SESIÓN 2	
SEMANA 5: 10 AL 16 DE FEBRERO	
Descripción de la situación: (Fotografías de la sesión en Anexo VI)	Observaciones:
<p>Siguiendo el mismo procedimiento que en el día anterior, se espera a que lleguen los participantes. En este caso, se presentan a la hora los alumnos de Ed. Primaria y cuatro de las personas refugiadas. El profesor M. no acude a la sesión, y en su lugar se presenta otra docente, V., que va a encargarse de supervisar esta sesión, aunque muestra que no ha sido informada de la propuesta, ya que acaba de llegar de Italia para ejercer la docencia. Las otras dos personas refugiadas no pueden acudir por razones personales.</p> <p>Se comienza la sesión 10 minutos más tarde de lo previsto, por lo que la motivación con la que habían llegado los niños se ve claramente afectada.</p>	<p>Uno de los inconvenientes principales en esta sesión ha sido el cambio de docente, que ha afectado a la organización de la sesión, así como a la asistencia total de las personas refugiadas que participan en la propuesta.</p> <p>La inestabilidad de la situación personal de las personas refugiadas es un factor que debe tenerse en cuenta en esta propuesta de ApS, y debe facilitarse al máximo su bienestar, por lo que no se les puede obligar a acudir a las sesiones.</p> <p>Por otro lado, se ha observado una gran evolución en la comunicación entre los dos grupos participantes, aumentando la comprensión mutua y, por tanto, el nivel de</p>

<p>Tras la presentación con percusión corporal, los alumnos proceden a explicar el juego de <i>Barto</i>, con el que van a trabajar los números en castellano. Debido al carácter animoso de esta actividad, vuelve a generarse un ambiente de confianza y aprendizaje entre los participantes. Se observan algunas dificultades en la comprensión por parte de los refugiados, a las cuales los alumnos han sabido dar respuesta desde la empatía y la comprensión de la situación, ayudándoles con el vocabulario y adaptándose a la velocidad de aprendizaje del grupo.</p> <p>Se comienza a organizar después la tercera actividad, la cual debe aplazarse para el comienzo de la tercera sesión debido al desajuste en el horario previsto.</p>	<p>castellano de las personas refugiadas en este contexto.</p>
--	--

SESIÓN 3	
SEMANA 6: 17 AL 23 DE FEBRERO	
Descripción de la situación: (Fotografías de la sesión en Anexo VII)	Observaciones:
<p>La participación de las personas refugiadas empeora en esta sesión. Solo se presentan a la hora acordada dos de los seis participantes que comenzaron. Unos minutos más tarde llega la docente V. con otras dos personas refugiadas recién</p>	<p>La falta de organización y la inestabilidad personal en el grupo que recibe el servicio han sido factores influyentes en el desarrollo del ApS, influyendo directamente en el aprendizaje tanto de los propios refugiados en el idioma como en</p>

<p>llegadas de Siria que no habían participado hasta entonces en la propuesta y que apenas conocen el idioma castellano. Finalmente, la docente acudirá al resto de sesiones en sustitución de M., el cual no avisó en ningún momento a la organización de su situación. Se pide a la nueva responsable compromiso para la última de las sesiones, ya que los alumnos se encuentran bastante decepcionados. Comunica que no podrá asistir a la sesión de ese mismo día, y que volverá al finalizar la sesión.</p> <p>En esta sesión acude también la tutora de los alumnos de 6ºB, con el fin de conocer el concepto de ApS y su implementación.</p> <p>Tras la presentación con percusión corporal, se procede a terminar la actividad 3 de la anterior sesión, formando nuevos grupos teniendo en cuenta la escasa participación y el nivel lingüístico actual del grupo.</p> <p>Los alumnos enseñan la canción <i>Vivan las manos de colores</i> a través de estrofas acompañadas con gestos, actividad que resulta bastante accesible para el grupo de refugiados. Durante la explicación de uno de los alumnos, uno de los refugiados recibe una llamada, y sale del aula. Tarda unos segundos en volver y me pide que abandone el aula para poder traducirle lo que le decían por teléfono. Debido a la</p>	<p>la adquisición de competencias de los alumnos de Ed. Primaria. Como hemos comentado, es una variable a tener en cuenta sobre la cual no puede actuarse, por lo que es uno de los riesgos principales de realizar el ApS con este y otros colectivos en una situación social vulnerable.</p> <p>Creo que en todo momento debiera haberse encontrado un responsable en el aula, para poder suplir cualquiera de las necesidades de sus alumnos. Uno de los puntos fuertes en este caso ha sido la alta presencia de docentes en el aula, los cuales pueden hacerse cargo de la sesión si surge cualquier inconveniente. El compañerismo y la empatía han primado en muchas de las situaciones surgidas durante este ApS.</p> <p>Los alumnos, debido a la escasa participación de las personas refugiadas, han sentido como cada sesión tenía menos sentido. Su papel era ayudar a este colectivo y apenas han tenido la oportunidad de crear una relación de enseñanza-aprendizaje derivado de los cambios constantes de identidades que se han originado en el grupo de personas refugiadas.</p> <p>Por tanto, el aprendizaje del idioma en esta sesión parece escaso, ya que solo puede verse una evolución en dos de las</p>
---	--

<p>ausencia de la responsable, me veo obligada a salir durante unos minutos, por lo que el maestro I. de música se queda supervisando la sesión.</p> <p>Tras este percance, y para terminar la sesión, se procede a dividir a los participantes en cuatro grupos para que cada uno practique su parte. En esta actividad son imprescindibles las habilidades musicales de los alumnos de Ed. Primaria, así como sus habilidades para transmitir la información a los refugiados y ayudarles en la interpretación. De nuevo durante la sesión se consigue crear un ambiente de aprendizaje y respeto entre ambos grupos.</p>	<p>personas participantes. Ha sido un punto clave falta en la constancia necesaria para alcanzar un aprendizaje significativo.</p>
---	--

SESIÓN 4	
SEMANA 6: 17 AL 23 DE FEBRERO	
Descripción de la situación: (Fotografías de la sesión en Anexo VIII)	Observaciones:
<p>Afortunadamente, en esta última sesión vuelven a acudir seis personas refugiadas, incluyendo las dos últimas incorporaciones, por lo que los alumnos sintieron claramente más motivados, en especial dos alumnos que forjaron muy buena relación con las dos personas de Ghana que no acudían desde la primera sesión. Las dos personas de origen ruso no</p>	<p>Esta sesión ha estado marcada por un alto intercambio multicultural, así como por múltiples interacciones directas entre ambos grupos participantes, tomando la música como eje conversacional. Por ello, puede afirmarse que la música ha funcionado como un elemento facilitador de la comunicación y del aprendizaje. Debido a su carácter interdisciplinar y</p>

<p>volvieron a participar desde la segunda sesión.</p> <p>Tras la presentación pertinente con percusión corporal, se procede a que cada grupo repase su parte de la batucada, para finalmente interpretar el ritmo en gran grupo, moviéndonos por el aula. Al haber más confianza, se pudieron apreciar muchas interacciones positivas entre ambos grupos, así como un ambiente agradable de trabajo.</p> <p>Para finalizar, se realiza una pequeña fiesta con comida y bebida para despedir a todos los participantes y agradecer su implicación en la propuesta, sobre todo a los alumnos de 6º de Ed. Primaria, que han mostrado un compromiso y una actitud ejemplar, manifestando una gran competencia social y cívica y una evolucionada educación en valores. Los participantes eligen canciones de sus países de origen y se enseñan bailes tradicionales. El cierre final demuestra un gran aprendizaje por parte de todos durante este ApS.</p>	<p>motivador, ha fomentado una actitud positiva en la participación en general. Se ha observado una evolución en el aprendizaje significativos del castellano en las dos personas refugiadas de Moldavia que acudieron a todas las sesiones, así como el aumento en su nivel de interacción con el grupo, mostrándose más abiertos y confiados. Disminuyó también el uso del traductor que utilizaron en alguna de las actividades.</p> <p>En general, se podía apreciar un ambiente de compromiso con esta última sesión, teniendo en cuenta los imprevistos de las sesiones anteriores.</p>
---	---

ANEXO V: Fotografías de la sesión 1



ANEXO VI: Fotografías de la sesión 2



ANEXO VII: Fotografías de la sesión 3



ANEXO VIII: Fotografías de la sesión 4

